Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370669
Centre d'intérêt: 260

Markovits, Henry.

L'acquisition des notions préalables à l'apprentissage scolaire chez l
enfants surhandicapés : handicapés visuels, affectifs, mentaux / Henry
Markovits. -- Saint-Lambert : [Commission scolaire régionale de
Chambly], Direction des services de recherche et de planification, 198
i(i, 147 p. ; 28 cm. -- (Info-recherche)

Titre de la p. de faux-titre: Les surhandicapés visuels: rapport final. La couv. porte en outre: Projet-pilote H.V. 88, rapport final 1981. Publ. comme no 67, août 1981, de la revue Info-recherche.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé visuel *Handicapé physi
*Déficient mental *Rééducation *Béhaviorisme *Développement social
*Développement intellectuel *Primaire (Niveau)

Le projet a pour objectif général de favoriser chez les enfants surhandicapés la croissance de leurs apprentissages cognitifs et de leurs comportements sociaux. Le programme de rééducation consiste en l mise en place d'interventions spécifiques et systématisées par la modification des conditions d'apprentissage.

Le projet, qui en est à sa deuxième année en 1980-1981, visait s enfants âgés de six à treize ans, handicapés de la vue et souffrant d'autres handicaps physiques et/ou mentaux. Ces enfants sont inscrits l'école Nazareth et Louis-Braille (c.s.r. de Chambly). Suite à une présentation du modèle d'intervention et d'organisation, l'auteur en entreprend l'évaluation. Il a pour ce faire recours à des grilles d'observation systématique (reproduites en annexe) du comportement de enfants.

Les méthodes d'intervention béhaviorale expérimentées dans ce projet s'avèrent des outils valables dans le contrôle des comportemer qui peuvent nuire aux processus d'apprentissage des enfants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Chambly
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

156

INFO·RECHERCHE n: 67

LES SURHANDICAPÉS VISUELS

Rapport final

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

INFO-RECHERCHE n=67

TITRE: L'acquisition des notions préalables à l'apprentissage scolaire chez les enfants surhandicapés (handicapés visuels, affectifs, mentaux).

AUTEUR: MARKOVITS, Henry

SECRÉTAIRE: CHAPLEAU, Lucie et GUAY, Elaine

St-Lambert
Août 1981

Les opinions émises dans les textes n'engagent que les auteurs et non l'Institution dont ils font partie.

L'INFO-RECHERCHE EST UNE REVUE MENSUELLE D'INFORMATION ET DE REFLEXION PUBLIEE PAR LA DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION SOUS LA DIRECTION DE JAN PALKIEWICZ

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE

D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION

"PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

Août 1981

PRESENTATION

L'action entreprise dans le cadre des projets-pilotes touche à sa fin. Quel était le but de cette vaste opération à laquelle ont participé tant de personnes? Préoccupé par un véritable esprit démocratique, le Gouvernement du Québec voulait explorer de concert avec le milieu, divers modèles d'intégration dans les cours réguliers, des handicapés et ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Dans une société technico-industrielle, de plus en plus spécialisée, il est plus facile d'écarter ceux qui ne peuvent se ranger dans le peloton de choc que de les aider à en faire partie. C'est d'abord une question d'attitude et de valeur. Ou bien l'on voit le monde comme une collection d'individus interchangeables et on ne retient que ceux qui sont rentables, ou bien on le voit comme une entité dans laquelle chacun a un rôle à jouer et alors, tous ont droit à leur part de chance. Le Québec a beaucoup fait dans le monde de l'éducation depuis le début de la révolution tranquille. Certaines réalisations n'ont pas été comprises. Devant l'effort d'adaptation et de transformation qu'elles exigeaient, il était plus facile de revenir en arrière dans les sentiers battus de l'école d'antan. C'est ainsi que nous nous trouvons devant une école polyvalente vidée de son sens et de sa raison d'être. Cette école qui devait être "l'école de tous", l'école des adultes et l'école des jeunes, le centre de la vie sociale et culture du milieu, l'école ouverte aussi bien aux handicapés qu'à ceux que nous

appelons normaux, cette école s'est cloisonnée, s'est enfermée dans les clauses d'une convention collective hermétique, et les réglementations d'une administration bureaucratique.

La raison d'être des projets-pilotes, n'est autre que celle d'un grand retour à la source par la vérification chiffrée d'hypothèses qui étaient là dès 1967. Tout est possible dans des conditions appropriées. Nous pouvons donc retrouver dans la grande école publique toutes les catégories de la population à condition de trouver des "éducateurs" à qui l'on donnera les moyens nécessaires de travailler dans le cadre d'une gestion intelligente. Mais ces conditions sont indissociables. Le véritable résultat des projets-pilotes est la confirmation des intuitions de ceux qui ont pensé l'école publique ouverte et dynamique. Il nous reste à réunir patiemment toutes les conditions, à les mettre progressivement en place et à revenir au sens perdu de l'école pour tous.

Nous espérons que les projets-pilotes dans lesquels tout le monde a tant investi auront participé efficacement au travail de clarification des objectifs, d'adaptation des stratégies, de conscientisation des évaluations et d'humanisation de l'organisation scolaire. La route est tracée, le point de départ est donné. L'avenir nous dira dans quelle mesure nous pouvons nous dépasser au-delà de la tranquilité, au-delà de nous-mêmes.

Jan Palkiewicz,
Directeur des services de
recherche et de planification.

TABLE DES MATIERES

		PAGE
1.	Titre du projet	1
2.	Commission scolaire - Ecole(s)	1
3.	Membres de l'équipe de recherche et d'intervention	2
4.	Plan de la recherche	3
	4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet	3
	4.2 Les objectifs de la recherche	9
	4.3 Hypothèses posées	10
	4.4 Elaboration du modèle d'intervention	11
	4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation	17
5.	Impact social	62
	5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet	62
	5.2 Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres	62
6.	Recommandations	63
7.	Bibliographie	65
8.	Sommaire du projet	66
9.	Budget	67
10.	Identification	68

ANNEXE -1-

Document d'expérimentation pour tous les sujets..... 70

ANNEXE -2-

Grilles d'observation pour le sujet A.....119

ANNEXE -3-

Grilles d'observation pour le sujet B.....127

ANNEXE -4-

Grilles d'observation pour le sujet C.....135

ANNEXE -5-

Grille d'observation pour tous les sujets.....147

1. TITRE DU PROJET

L'acquisition des notions préalables à l'apprentissage scolaire chez les enfants surhandicapés (handicapés visuels, affectifs, mentaux).

2. COMMISSION SCOLAIRE

Régionale de Chambly

ECOLE

Nazareth et Louis-Braille

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

Jean-Marc Bérubé
Directeur adjoint
Responsable du projet

Rolland[illegible] Paris
Professeur
Responsable déléguée

Henry Markovits
Psychologue
Chercheur

Gilles Brunet
Psycho-éducateur
Personne-ressource

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet

Les élèves concernés par ce projet sont tous, au sens légal, handicapés de la vue. Ce handicap n'est pas unique puisqu'il ont tous un (ou plusieurs) handicap(s) associé(s) à cet handicap de la vue. Dans les cas des quatre enfants qui ont participé activement dans les deux années du projet, on peut détailler leur diagnostic de la façon suivante:

Sujet C:

demi-voyant, troubles d'apprentissage et mésadaptation socio-affective

Sujet D:

complètement aveugle, troubles d'apprentissage, déficience mentale légère et retards psycho-moteurs

Sujet E:

demi-voyant, troubles d'apprentissage, déficience mentale légère et retards psycho-moteurs

Sujet F:

complètement aveugle, troubles d'apprentissage, déficience mentale légère et ne parle pas.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

Six sujets ont fait l'objet d'interventions précises durant la première année du projet. De ces six enfants, quatre ont participé à la deuxième année. Donc, ces quatre enfants représentent la dimension longitudinale de l'expérience et nous permettent de regarder au moins quelque peu les conséquences à long terme de certaines des méthodes d'intervention proposées.

Les enfants qui ont participé activement au projet, soit dans la première année ou dans les deux années, faisaient partie d'un groupe plus nombreux. Ces autres enfants ont aussi bénéficié des interventions réalisées par les enseignants et la personne-ressource. Dans quelques cas, ils ont aussi servi comme sujets pour les données issues de la grille d'observation élaborée cette année.

c) Groupe-âge

Entre 6 et 13 ans.

Sexe

Quatre garçons et deux filles.

d) Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"

Les élèves sont scolarisés à l'intérieur d'un centre d'accueil pour enfants handicapés de la vue. Ces enfants fréquentent des classes de maturation à ratio réduit ou encore sont scolarisés à l'intérieur même des modules du centre d'accueil.

e) Organisation humaine et physique de l'école

L'organisation humaine et physique de l'école Nazareth et Louis-Braille étant assez détaillée, "Le Plan d'Organisation 1980-81" de l'école résume cette organisation.

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions

Pour l'ensemble des élèves, plusieurs intervenants agissent avec les enfants. Les enfants étant scolarisés à l'intérieur d'un centre d'accueil, certains intervenants relèvent du M.E.Q. et d'autres du M.A.S.

INTERVENANTS[1]

Intervenants	Fonctions	Fréquence
M.E.Q.		
Professeur	Titulaire	Horaire régulier d'enseignant
Spécialistes	Professeur d'arts plastiques	Horaire régulier d'enseignant
	Professeur d'éducation physique	Id
	Professeur de musique	Id
	Professeur de psycho-motricité	Id
	Professeur de braille	Id
Psycho-éducateur	Personne-ressource[2]	35hres/semaine
Direction de l'école	Principal-adjoint	35hres/semaine

En plus des intervenants du M.E.Q., des intervenants du M.A.S. interviennent avec ces enfants. Entre autres, notons le psychologue, les éducateurs, l'ergothérapeute, le coordonnateur de module, etc...

---

(1) Nous citons dans ce tableau les intervenants du MEQ agissant en général avec les sujets.

(2) Voir 4.4 pour une description détaillée de la fonction du psycho-éducateur.

g) Assiette horaire

Etant donné la grande diversité des handicaps et des acquisitions de ces enfants, il n'y a pas d'horaire fixe pour l'ensemble d'une classe ou même pour un sujet.

Cet horaire fluctue en fonction des comportements des enfants, des contingences de l'environnement, de leur rythme de travail et des difficultés rencontrées.

Notons cependant la présence de périodes fixes pour les matières assumées par les spécialistes: musique, éducation physique, etc...

Pour connaître le nombre de ces périodes, il est possible de consulter le "Plan d'Organisation 1980-81" de l'école Nazareth et Louis-Braille.

h) Facteurs géographiques

L'école est située à Longueuil.

g) Ententes de services avec le ministère des affaires sociales

La C.S.R.C. et l'Institut Nazareth et Louis-Braille sont actuellement à négocier une entente de services.

4.2 Les objectifs de la recherche

a) L'objectif général

Augmenter le taux d'acquisition des enfants au niveau de leurs comportements d'apprentissage. Permettre le transfert des apprentissages à différentes situations.

b) Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques peuvent être répartis en deux catégories. Une première catégorie vise l'augmentation de certains comportements préliminaires aux apprentissages scolaires. Ces objectifs représentent la suite des interventions de l'année 1979-80 et sont détaillées dans le rapport final de G. Goupil. Autrement dit, la continuité du projet est ainsi assurée. La deuxième catégorie d'objectifs touche un problème particulier qui a été souligné dans le rapport de 1979-80 par H. Markovits et C. Tellier. Pour certains des enfants surhandicapés, on constate une grande difficulté en ce qui concerne le contact spontané avec le monde physique. Ces enfants peuvent parfois

parler et répondent aux contacts humains (avec néanmoins beaucoup de variabilité) mais montrent peu d'intérêt pour les objets physiques qui les entourent.

L'évaluation de leur niveau de fonctionnement cognitif est ainsi rendue presqu'impossible. L'objectif visé pour ces enfants est d'établir un instrument pour évaluer le niveau de contact spontané avec le monde extérieur. A partir d'un tel instrument, on peut construire des stratégies d'intervention qui augmenterait ces contacts afin de permettre des évaluations cognitives ultérieures plus fiables.

4.3 Les hypothèses posées

Dans le cadre d'une pédagogie du vécu centrée sur des situations concrètes et pratiques, les élèves surhandicapés peuvent acquérir les notions académiques de base et les habilités nécessaires à la préparation de leur insertion sociale.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

Le programme de rééducation consiste en la mise en place d'interventions spécifiques et systématisées par la modification des conditions d'apprentissage, afin d'augmenter le taux des acquisitions chez ces enfants surhandicapés de la vue.

Plusieurs niveaux d'analyse et d'intervention sont impliqués dans cette démarche. D'abord, les acquisitions des enfants doivent être inventoriées. Ceci fut accompli au moyen d'un bilan qui a été élaboré durant la première année du projet. Ce bilan permet surtout de spécifier les comportements fonctionnels des enfants, et, parfois, leur niveau de fonctionnement cognitif. (Dans certains cas, cette méthode d'analyse est sujette à trop de variabilité pour donner des résultats fiables. On examinera ce problème plus loin.) Le bilan permet un aperçu global des acquisitions des enfants et devient donc un outil essentiel à l'élaboration d'un programme systématique d'intervention.

La deuxième partie du modèle consiste en la continuation des interventions élaborées durant l'année 1979-80. Ces interventions sont détaillées dans le rapport final de cette année de G. Goupil, et nous ne croyons pas utile de répéter intégralement cette description. Par contre, il peut être intéressant de reviser les principes qui sous-tendent ces interventions. Dans plusieurs cas, des élèves surhandicapés présentent des comportements qui rendent impossible l'acquisition des notions de type scolaire. Certains de ces comportements peuvent résulter des conditions de renforcement antérieures qui tendent à provoquer chez l'enfant la répétition de comportements maladaptés. Dans d'autres cas, des problèmes affectifs graves peuvent aussi provoquer des comportements qui empêchent toute f rme d'apprentissage. On remarque que souvent ces deux facteurs sont reliés. Le problème essentiel est d'identifier ces comportements maladaptés et de réduire leur fréquence d'apparition afin de permettre les apprentissages scolaires nécessaires.

La méthode élaborée exige les étapes suivantes:

1. Observation naïve

   Chaque enfant est observé globalement afin de faire ressortir les comportements déviants majeurs.

2. Elaboration d'une grille d'observation

   Les comportements identifiés dans la première étape sont énumérés dans une grille d'observation systématique.

3. Etablissement de fréquence initiales des comportements déviants

   A partir d'observations systématiques basées sur la grille élaborée, les fréquences des comportements déviants peuvent être établies pour chaque enfant. Ceci est nécessaire pour confirmer l'existence réelle des problèmes notés dans la phase d'observation naïve et ainsi de permettre une évaluation objective de l'importance de ces problèmes.

4. Elaboration de méthodes d'intervention

   A partir des données issues de l'étape 3, les conditions d'apprentissage sont modifiées en fonction des contingences de l'environnement. Autrement dit, le milieu (social et physique) de l'enfant doit être adapté d'une telle manière à ce que les comportements déviants tendent à disparaître. Ceci implique deux types d'actions. Premièrement, la relation maître-enfant doit être élaborée afin de permettre une certaine compensation aux carences affectives qui caractérisent les enfants surhandicapés. Ceci devrait permettre l'acquisition d'une stabilité affective (au moins relative) par l'enfant et donnerait donc une base plus solide pour encourager les changements de comportement qui s'imposent. Deuxièmement, les conditions de renforcement (contingences du milieu) doivent être manipulées afin d'éliminer autant que possible le renforcement positif des comportements déviants. Ceci

implique un renforcement positif des comportements jugés adaptés, surtout quand ils peuvent substituer aux comportements déviants, et un retrait d'attention durant les comportements déviants (ou la suggestion d'autres comportements) dans la mesure du possible et tenant compte de l'état affectif fragile de ces enfants.

5. Observation systématique suivant l'intervention

La fréquence des comportements déviants est relevée après la mise en application des méthodes d'interventions élaborées dans l'étape 4. Ceci permet une évaluation objective des résultats des interventions et permet aussi une mesure du problème résiduel.

La troisième partie du modèle concerne le problème de l'évaluation du niveau de fonctionnement cognitif réel de certains des enfants. Comme déjà remarqué, pour des enfants privés de stimulation affective et physique lors de la petite enfance, il peut exister un phénomène d'éloignement du réel qui rend cette évaluation très difficile. En dépit de l'existence d'un certain niveau de langage chez eux, on ne peut pas être très certain sur leur vrai niveau de compréhension, ce qui rend toute tentative rééducationnelle en ce sens problématique. Or la troisième partie du modèle vise l'élaboration d'un instrument d'observation qui permettrait de mesurer le degré de contact spontané avec le réel de la part de ces enfants.

Ceci suppose donc une première validation d'une telle grille suivie d'observation systématique qui devrait donner un tableau plus objectif des types d'interactions que l'enfant a avec son milieu physique et social. A partir d'un tel instrument, on peut concevoir et évaluer des méthodes qui augmenteraient l'intérêt de l'enfant pour le monde extérieur.

Rôle du psycho-éducateur

Nous n'avons pas spécifié, jusqu'à présent, de quelle façon le psycho-éducateur s'intègre dans le modèle d'intervention décrit précédemment. En effet, cet intervenant joue un rôle-clé, voire indispensable, dans le fonctionnement de ce modèle, et ce, pour plusieurs raisons. Le psycho-éducateur travaille surtout avec les enseignantes des classes impliquées et assume une présence régulière à l'intérieur de ces classes. Il apporte aux enseignantes une connaissance détaillée des problèmes de rééducation et des méthodes rééducatives qui se trouve être un complément essentiel au fonctionnement de celles-ci. En effet, durant la phase d'analyse de comportements déviants et l'élaboration

de méthodes d'intervention, le psycho-éducateur est appelé à jouer un rôle de fond qui exige la pleine utilisation de sa formation spécialisée. De plus, sa flexibilité lui permet de réagir promptement à des situations-problèmes et de fournir une aide d'appoint dans la résolution de difficultés qui autrement risqueraient de bouleverser gravement le cheminement d'un programme rééducatif donné.

Le psycho-éducateur assure aussi une continuité et une coordination entre les efforts des enseignants concernés qui sont importants à la réussite du modèle. Il peut en même temps, voir à l'utilisation de méthodes d'intervention et d'évaluation qui ne peuvent être comprises dans la tâche des enseignantes. Par exemple, c'est le psycho-éducateur qui doit assurer l'évaluation objective de l'efficacité des méthodes d'intervention. L'absence d'une telle évaluation enlèverait un élément fondamental du modèle.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation

Présentation des instruments

Les instruments utilisés, jusqu'à date, sont constitués de grilles d'observation systématique (voir annexes) et d'un bilan.

Le bilan

Les feuilles d'évaluation synthèse sont composées de cinq sections, en plus de deux pages permettant de noter des renseignements généraux. La première section concerne la motricité, la seconde les habitudes de base, la troisième le langage, la quatrième les comportements sociaux et la cinquième les comportements nécessités pour l'apprentissage du braille. Les sections 1-2-4-5 ont été élaborées par G. Goupil en collaboration avec les enseignants impliqués dans le projet.

La section sur le langage a été élaborée par Madame Bernadette Ska et elle le présente comme suit:

"Ce guide sur le langage est un document de travail conçu pour aider les enseignants du projet à évaluer le langage et les acquis des enfants au niveau du vocabulaire.

Concernant le langage, il reprend les comportements verbaux habituellement rencontrés chez les jeunes enfants au niveau de l'expression et de la compréhension.

En ce qui concerne le vocabulaire, les termes proposés sont tirés en grande partie de "Langage et scolarisation" de M. Ripado Moreira, Editions Universitaires, Paris, 1977. Ce livre donne un aperçu des termes que les enfants devraient connaître pour entrer en première année."

Les grilles

Avant de construire une grille, chaque sujet a été observé d'une manière globale et ses principaux comportements ont été relevés. A partir de ces premiers relevés, des grilles sont alors élaborées pour chaque sujet. Les grilles 1 pour le sujet A, 1 pour le sujet B et 2 pour le sujet C ont été construites à partir d'un modèle par intervalle (tel qu'utilisé par BECKER (1) et al. 1967, et modifié par OTIS R. et al (2) 1974.

---

1. Voir le point 7 du présent rapport.
2. Voir le point 7 du présent rapport.

Chacune de ces grilles est accompagnée d'un questionnaire qui permet de situer le moment et les circonstances de l'observation.

La grille 2 pour le sujet A permet de relever la durée de travail autonome de l'élève, c'est-à-dire le temps passé dans une tâche après qu'une consigne lui ait été donnée.

La grille 1 pour le sujet C permet de relever à la fois le nombre de fugues (s'absenter de la classe sans autorisation) et la durée de ces comportements pour des périodes d'une semaine.

Les résultats obtenus par ces grilles sont par la suite compilés sur des graphiques permettant de visualiser les comportements des sujets.

La grille conçue pour mesurer les types de contacts avec le monde extérieur est composée de trois grandes catégories: 1) les déplacements, 2) les contacts avec les objets et 3) les activités générales (y compris des échanges sociaux).

A la suite de la phase de validation, qui comprenait une utilisation préliminaire de la grille par la personne-ressource et des discussions avec les titulaires, la grille a été changée afin de mieux refléter la réalité des enfants. Nous avons donc gardé deux grandes catégories: 1) les contacts avec les personnes et 2) les contacts avec les objets. Les comportements particuliers qui font maintenant partie de la grille sont quelque peu changés. Plus particulièrement, il n'y a que 19 comportements dans cette version. Ceci présente l'avantage d'être plus maniable par l'observateur, et les comportements sont plus facilement repérés.

Le but de la grille reste le même, c'est-à-dire de permettre l'établissement d'une description objective des activités spontanées des enfants afin de donner une indication de leur autonomie et intérêt face au monde extérieur. Ceci devrait donner éventuellement, une sorte d'indice de l'éloignement de l'enfant du réel, ce qui servirait comme complément essentiel aux intuitions des intervenants face à ces enfants.

b) Méthode d'analyse

Méthode d'analyse des données recueillies par le bilan

La simple lecture du bilan permet de constater chez les sujets les comportements acquis, non-acquis et en voie d'acquisition. La lecture de ces résultats permet d'indiquer les comportements qui restent à acquérir par l'enfant.

Méthode d'analyse des données recueillies par les grilles

Les comportements relevés par les grilles 1 pour le sujet A, 1 pour le sujet B et 1 pour le sujet C sont compilés en termes de pourcentage de comportements appropriés et déviants. Bien sûr, la classification de comportements en catégories "appropriés et déviants" est relative à la situation de l'enfant.

Dans la catégorie "déviants" sont regroupés des comportements incompatibles avec les apprentissages: auto-mutilation, fugues à l'extérieur de la classe, etc. D'abord sont relevés les niveaux de base, c'est-à-dire avant l'intervention, pour chacun des sujets. Puis l'intervention est mise en place à la lumière des résultats obtenus

par ces grilles. L'efficacité de l'intervention peut alors être évaluée en partie par son impact sur les comportements de l'élève.

L'analyse, à partir des grilles 1 pour le sujet A et 2 pour le sujet C, est quelque peu différente puisque les comparaisons s'effectueront alors par les fréquences ou les durées des comportements observés.

L'analyse de la grille sur les contacts avec le réel se fera selon les fréquences relatives des différentes sous-catégories de contacts et impliquera une comparaison de ces fréquences selon le type de contact impliqué.

c) Présentation des résultats

La présentation des résultats doit se faire en trois parties. Ces parties correspondent respectivement à:

1) le résultat des suivis des méthodes d'intervention behaviorale débutées durant l'année 1979-80;

2) le bilan des acquisitions avec les changements intervenus durant la deuxième phase du projet et

3) le résultat des observations systématiques utilisant la grille d'observation élaborée pour mesurer le contact des enfants avec le monde extérieur.

Nous allons considérer ces trois aspects individuellement.

1) Interventions behaviorales

Les méthodes d'intervention sont décrites en détail dans le rapport de 1979-80. Ces méthodes ont été continuées durant la deuxième partie du projet. Nous avons utilisé les mêmes grilles d'évaluation des comportements afin de pouvoir regarder l'efficacité, à long terme, des interventions.

Les graphiques de comportements suivants donnent les moyennes des comportements déviants avant toute intervention en 1979, les moyennes après intervention, donc à la fin de 1980, et le résultat des relevés faits durant l'année 1980-81.

Ces données représentent une dimension longitudinale qui est très importante pour évaluer de façon consistante les méthodes en question.

GRAPHIQUE DE COMPORTEMENT

Sujet: A

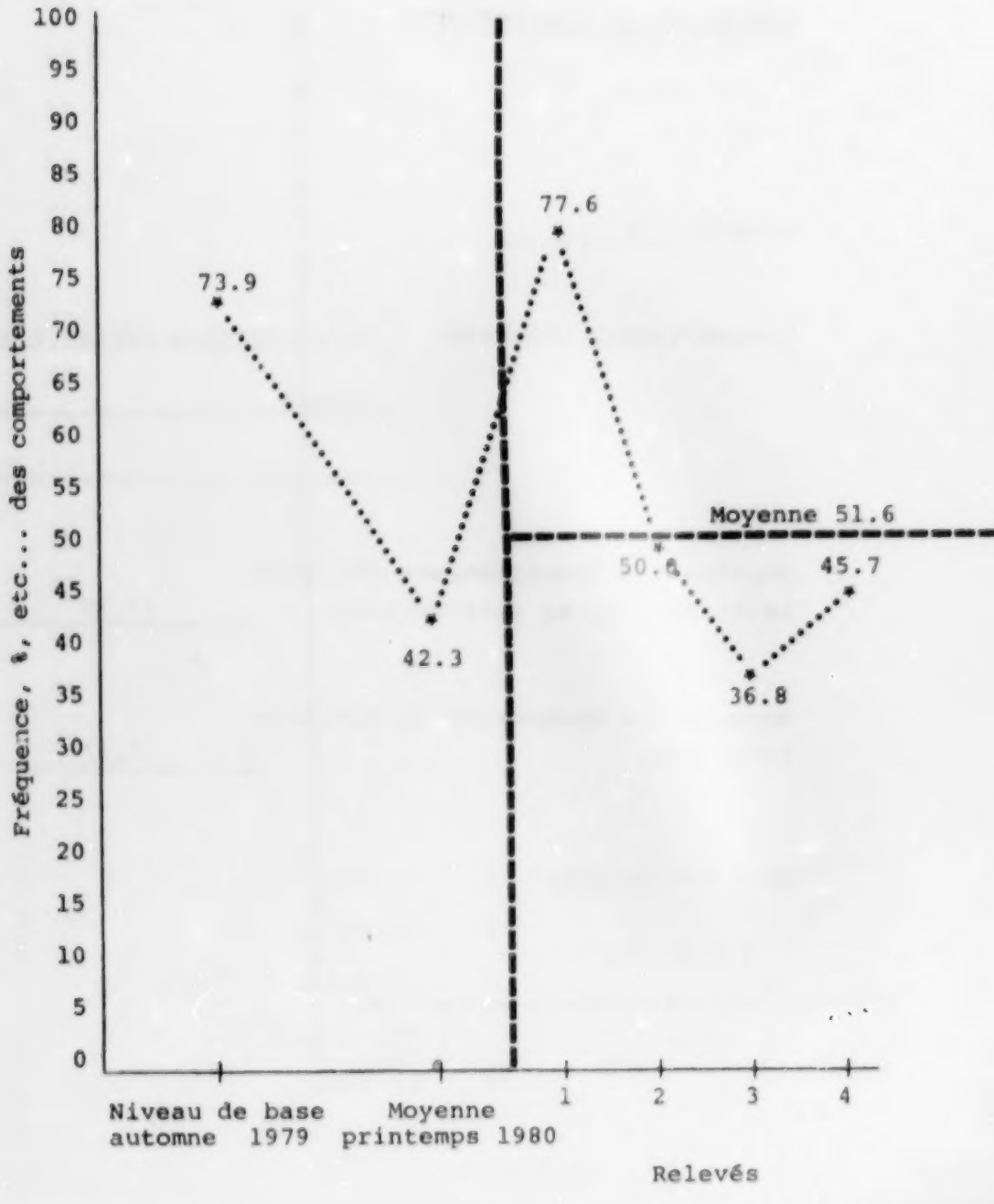
Comportements observés: auto-stimulation, auto-mutilation etc.

Moyenne des comportements déviants 1979-1980, après intervention: 42,3%

Moyenne des comportements déviants 1980-1981: 51,6%

Date des relevés: 1. 17/11/80
2. 18/11/80
3. 19/11/80
4. 20/11/80

GRAPHIQUE DE COMPORTEMENT



GRAPHIQUE DE COMPORTEMENT

Sujet: *B*

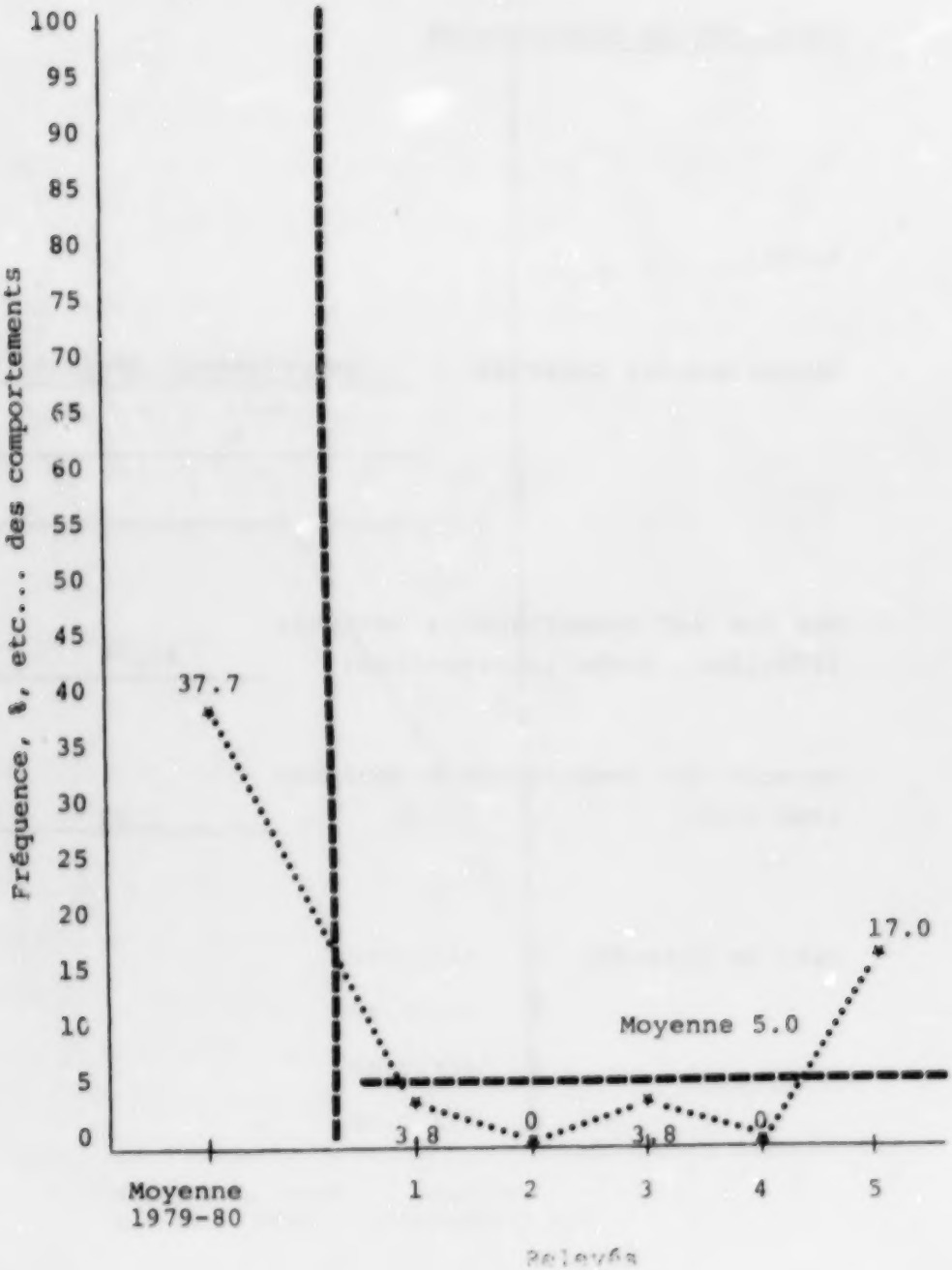
Comportements observés: *comportements déviants en classe*

Moyenne des comportements déviants 1979-1980, après intervention: *37,7%*

Moyenne des comportements déviants 1980-1981: *5,0%*

Date des relevés:
1. *17/11/80*
2. *17/11/80*
3. *18/11/80*
4. *20/11/80*
5. *25/11/80*

GRAPHIQUE DE COMPORTEMENT



GRAPHIQUE DE COMPORTEMENT

Sujet: *C*

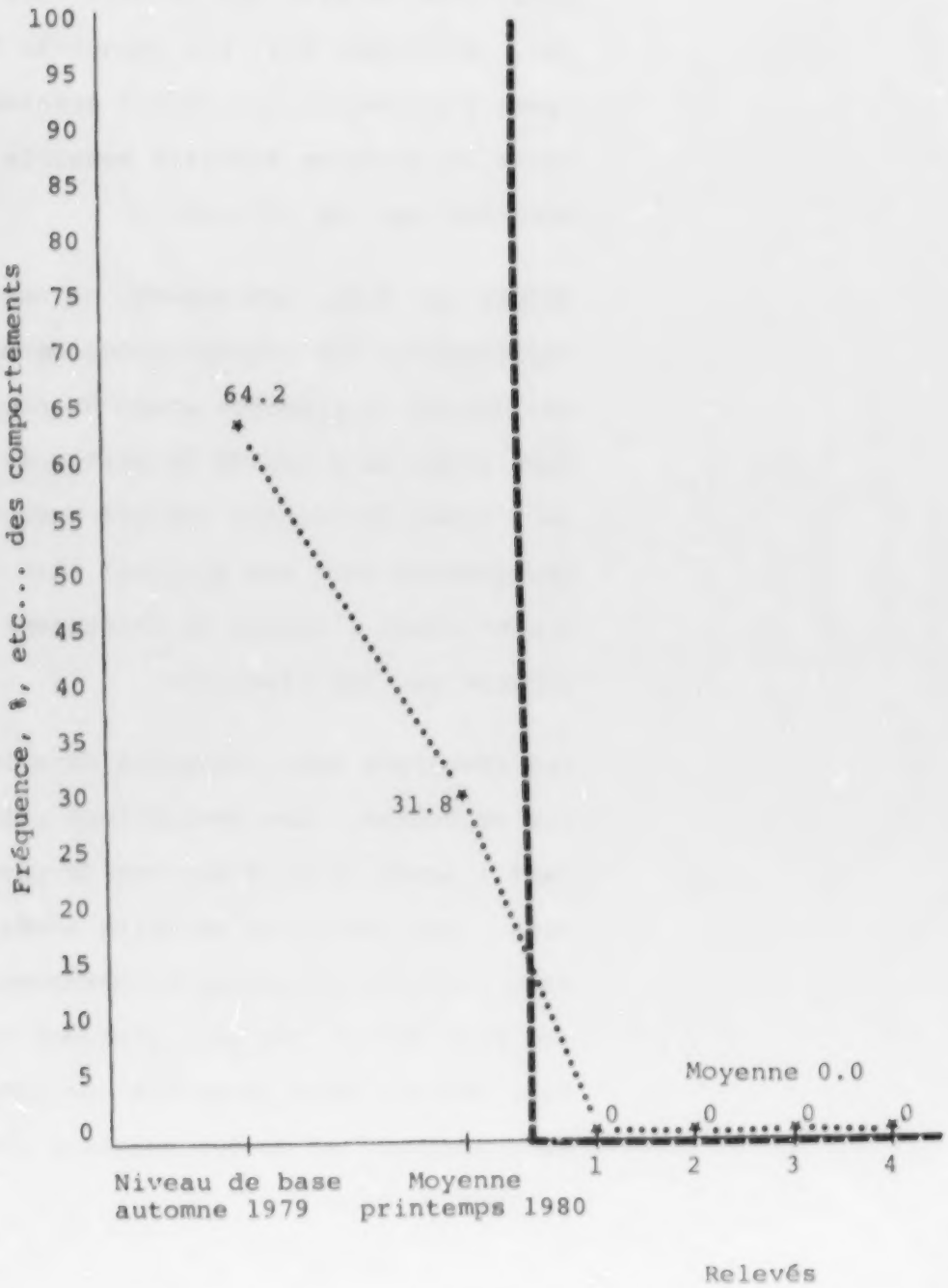
Comportements observés: *comportements déviants*

Moyenne des comportements déviants
1979-1980, après intervention: *31,8%*

Moyenne des comportements déviants
1980-1981: *0,0%*

Date de relevés: 1. *21/11/80*
2. *24/11/80*
3. *25/11/80*
4. *30/11/80*

GRAPHIQUE DE COMPORTEMENT



2) Grilles d'acquisitions de base

Ces grilles représentent le niveau des acquisitions de base des enfants dans le projet. Autrement dit, les capacités des enfants d'accomplir les tâches préalables à toute intégration scolaire possible sont mesurées par ces grilles.

Encore une fois, les données de cette année représentent une extension des mesures prises durant la première année du projet. Nous avons donc décidé de garder le format de l'année précédente (malgré quelques changements dans les grilles) afin de mettre en avant l'aspect de changement qui est indiqué par les résultats.

Les résultats sont présentés dans les grilles suivantes. Les évaluations prises durant l'année 1979-80 servent de niveau de base. Les résultats de cette année sont donc indiqués en termes des changements intervenus durant les deux périodes de mesure. Ceci devrait donc permettre une idée du taux de changement en ce qui concerne ces acquisitions de base.

-1-

MOTRICITE

1.1 Motricité globale

L'enfant est capable de:

	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
1.1.1 ramper	A,B,C,D,E			F	F	
1.1.2 se tenir debout	A,B,C,D,E,F					
1.1.3 marcher	A,B,C,D,E,F					
1.1.4 sauter sur deux pieds	A,B,C,E,F	D			D	
1.1.5 sauter sur un pied	A,B,C,E	D,F				F
1.1.6 sauter en alternant les deux pieds		D,A	B,C,F		B,C	A
1.1.7 courir dans un local sans obstacle	A,B,C,E	D	F			D
1.1.8 monter un escalier, marche par marche	A,B,C,D,E,F					
1.1.9 monter un escalier en alternant les deux pieds	A,B,C,D,E,F					
1.1.10 l'enfant doit utiliser une rampe pour monter l'escalier	A,C,D,F			E	E	

	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
1.1.11 l'enfant peut faire rouler un ballon avec ses mains, en le poussant devant lui	A,B,C,D E,F					
1.1.12 l'enfant peut envoyer un ballon en l'air	A,B,C,D E		F		F	
1.1.13 l'enfant peut dribler le ballon a) assis		D,E,F,A	B,C			
b) debout						
1.1.14 l'enfant est capable de pousser un objet avec la main	A,B,C,D E,F					
1.1.15 l'enfant est capable de tirer un objet avec les mains	A,B,C,D E,F					
1.2 Motricité fine						
1.2.1 l'enfant peut prendre globalement un objet avec la main	A,B,C,D E,F					
1.2.2 l'enfant peut prendre un objet avec le pouce et l'index, formant une pince	A,B,C,F		D	E	D,E	

		Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
1.2.3	l'enfant peut faire un mouvement qui implique la main seulement	A,B,C,F		D,E		D,E	
1.2.4	l'enfant peut passer un objet d'une main à l'autre	A,B,C,D E,F					
1.2.5	l'enfant peut mettre de petits objets (de la taille d'une bille) dans un contenant (de la taille d'un verre)	A,B,C,D E,F					
1.2.6	l'enfant peut ouvrir un contenant dont le couvert est vissé	A,B,C,D E,F					
1.2.7	l'enfant peut ouvrir un contenant avec couvert de plastique (ex: plat de margarine)	A,B,C,E F		D			
1.2.8	l'enfant peut faire un noeud	F	A,B,D	E		C,E	B
1.2.9	l'enfant peut faire une boucle (boucle et noeud)	F	A,B,D		E		B
1.2.10	l'enfant est capable d'ouvrir une porte	A,B,C,D E,F					

	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
1.2.11 l'enfant est capable de fermer une porte	A,B,C,D E,F					
1.2.12 l'enfant est-il droitier ou gaucher ou utilise-t-il indifféremment la droite et la gauche: a) pour la main? _____ _____ b) pour le pied? _____ _____						
1.3 Déplacements de base en classe et dans l'école						
1.3.1 l'enfant se rend seul à sa place en classe	A,B,C,D E.F					
1.3.2 l'enfant peut se rendre à un endroit précis dans la classe sur simple consigne verbale	B,C,D,E F		A		A	
1.3.3 l'enfant peut se rendre à un endroit précis dans la classe sur consigne mais avec explications supplémentaires	A,C,F		D,E	B	B,E	

	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
1.3.4 l'enfant peut se rendre seul aux toilettes	A,B,C,D E,F					
1.3.5 l'enfant peut se rendre d'un local à l'autre:						
a) avec un adulte qui le tient par la main	A,C,D			B,E,F	B,E,F	
b) avec un adulte sans contact physique	A,B,C,D F			E	E	
c) en groupe	A,B,C,D F			E	E	
d) seul	B,C,D,E F		A		A	

Nommer les locaux où l'enfant peut se déplacer: _____

L'enfant utilise-t-il la canne? _____

Descriptions ou remarques sur les comportements de déplacements de l'enfant: _____

_____ _____

_____

HABITUDES DE BASE

	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
2.1 Habillage	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
2.1.1 l'enfant met et enlève seul ses vêtements pour l'extérieur:						
a) son manteau	A,B,C,F		E	D		
b) son chapeau	A,B,D,E F	C		D	C	
c) son foulard	A,B,C,E F			D		
d) ses mitaines	A,B,C,E F			D		
e) ses bottes	A,B,C,E F			D		
2.1.2 a) l'enfant met seul ses souliers	A,B,C,F		E	D	E,D	
b) l'enfant enlève seul ses souliers	A,B,C,F		E	D	E,D	
2.1.3 l'enfant peut trouver son casier ou son crochet	A,B,C,E F			D		

	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
2.1.4 l'enfant peut ranger ses vêtements dans son casier ou sur son crochet	A,C,E,F			B,D	B	
2.2 Rangement et organisation du matériel en classe						
2.2.1 l'enfant peut prendre des objets connus (placés face à lui) sur consigne verbale	A,B,C,D E,F					
2.2.2 l'enfant peut aller chercher seul, dans la classe, des objets connus	B,C,D,E F	A				
2.2.3 l'enfant peut organiser, de manière fonctionnelle plusieurs objets connus	B,C	D,A	E,F		F	
2.2.4 l'enfant ramasse les objets échappés	A,B,C,E F		D		D	
2.2.5 l'enfant peut ranger, à sa place, le matériel après l'usage	B,C,E,F	D	A			

2.3 Propreté	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
2.3.1 l'enfant est capable de fermer la porte de sa toilette	A,B,C,D E,F					
2.3.2 l'enfant est autonome dans toutes ses actions lorsqu'il va au cabinet toilette	B,C,D,E F		A			
2.3.3 l'enfant est capable de s'essuyer	A,B,C,D E,F					
2.3.4 l'enfant tire la chasse d'eau	A,B,C,D E,F					
2.3.5 l'enfant peut se mouiller les mains pour les laver	A,B,C,D E,F					
2.3.6 l'enfant peut se savonner les mains	B,C,F,E		D,A			
2.3.7 l'enfant peut assécher ses mains	A,B,C,E F		D			
2.3.8 l'enfant peut se laver le visage	A,B,C,E F			D		D
2.3.9 l'enfant peut se moucher seul	B,C,F	D	A	E		

2.4 Manger et boire	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
2.4.1 l'enfant peut se servir du couteau	C			B,D,E		F
2.4.2 l'enfant peut se servir de la cuillère	A,C,E			B,D	D,F	
2.4.3 l'enfant peut se servir de la fourchette	C,E		A	B,D	F	B
2.4.4 l'enfant peut prendre des aliments dans des contenants	B,C,E	A		D	F	B
2.4.5 l'enfant peut prendre des aliments dans des emballages	B,C,E	A		D	F	
2.4.6 l'enfant peut boire dans un verre ordinaire	A,B,C D,E,F					
2.4.7 l'enfant peut boire à une fontaine	A,B,C E,F			D	D	
2.4.8 l'enfant peut boire avec une paille	A,B,C D			E,F	F	
2.4.9 l'enfant peut boire à même une bouteille	A,B,C F			D,E	E	
2.4.10 l'enfant peut manger avec ses mains (fruits, gâteau, etc.)	A,B,C D,F	E			E	

COMPORTEMENTS SOCIAUX

3.1 Comportements avec les pairs	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
3.1.1 l'enfant interagit avec les autres enfants	B,C,E	D,F			D	
3.1.2 l'enfant peut faire une demande verbale à un pair	B,C,E	D,F				
3.1.3 l'enfant peut répondre à une demande verbale d'un pair	B,C			D,E,F		
3.1.4 l'enfant peut participer à un travail	B,C,F			D,E		
3.1.5 l'enfant peut participer à un jeu	B,C			D,E,F	D	
3.1.6 l'enfant peut partager ce qu'il possède	B,C,F			D,E		
3.1.7 l'enfant peut apporter de l'aice à un pair	B,C,E F	D				
3.1.8 l'enfant peut recevoir de l'aide d'un pair	C,D,F	B		E	B	
3.1.9 l'enfant peut faire seul une activité qui n'est pas de groupe	B,D,E F			D		

3.2 Comportements avec l'adulte	Résultats 1979-1980				Changements 1980-1981	
	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition	Données manquantes	Acquis	En voie d'acquisition
3.2.1 l'enfant peut demander ce dont il a besoin à l'enseignant	B,C,E	F		D	A,D	
3.2.2 l'enfant peut raconter ce qu'il a fait ou fera	B,C	F		D,E	A,E	
3.2.3 l'enfant peut s'organiser seul dans une tâche après avoir reçu les consignes	B,C,E	F		D		
3.2.4 l'enfant peut participer à une activité même si l'enseignant n'y participe pas	B,C,E	D,F				
3.2.5 l'enfant peut régler seul un différent de moindre importance avec un pair		B,D,F		C,E	C	
3.2.6 l'enfant peut travailler seul sans renforcement constant de l'adulte	C	D,F		B,E	B,E	
3.2.7 l'enfant choisit le moment opportun pour faire une demande à l'adulte		B,C,E,F		D	B	
3.2.8 l'enfant peut raconter un fait de son expérience personnelle	B,C,E	D,F			A	

3) Résultats des observations faites selon la grille de contact avec le réel

Le but de l'utilisation de la grille est de trouver un moyen d'évaluer l'état des enfants qui sont tellement en retard dans leurs comportements face au monde extérieur qu'il est très difficile de les évaluer par des méthodes usuelles.

L'utilisation de la grille exige l'observation des enfants dans leur milieu naturel, c'est-à-dire dans ces cas, dans les classes et mesure les comportements normaux des enfants, non pas leurs réactions à des tests inhabituels. Initialement, nous avons voulu observer certains enfants faisant partie du projet et, comme groupe témoin, des enfants du même âge qui sont au régulier. Il n'a pas été possible, malheureusement, de regarder des enfants du régulier. Nous avons donc examiné six enfants pris dans des classes de maturation. Trois de ces enfants font partie du projet (les enfants D, E et F) et ont été jugés par les titulaires d'être suffisamment en retard pour poser de réels problèmes de diagnostic.

Les trois autres fréquentent aussi les classes de maturation mais ne font pas partie du projet. Malgré leur état difficile, ces enfants ont été jugés par les titulaires comme présentant moins de difficultés que les trois enfants du projet. Ces enfants (que nous avons dénoté comme 1, 2 et 3) sont donc supérieurs aux autres enfants, en termes de leur niveau de contact avec le réel.

Plusieurs périodes d'observation ont été faites avec tous les six enfants. Ces périodes ont été réparties entre des périodes d'activités structurées et des périodes de jeu libre.

Les résultats sont présentés dans les tableaux 1, 2 et 3. Une copie de la grille d'observation est aussi inclue ici afin de faciliter la lecture de ces résultats.

GRILLE D'OBSERVATION

Nom de l'élève: _____

	Acquis	Non acquis
Contacts avec des personnes:		
1. Oriente vers la voix d'une personne	___	___
2. Réaction verbale à la voix d'une personne	___	___
3. Va vers un adulte qui parle	___	___
4. Va vers un enfant qui parle	___	___
5. Va vers un adulte sans indice verbal	___	___
6. Va vers un enfant sans indice verbal	___	___
7. Exécute une consigne verbale	___	___
8. Répond à une question ou une verbalisation	___	___
9. Adresse spontanément la parole	___	___

GRILLE D'OBSERVATION

Nom de l'élève: _____

	Acquis	Non acquis
Contacts avec des objets:		
10. Touche un objet	___	___
11. Tient un objet	___	___
12. Porte un objet à la bouche	___	___
13. Secoue un objet	___	___
14. Frappe un objet contre quelque chose	___	___
15. Jette un objet	___	___
16. Activité dirigée autonome avec un seul objet	___	___
17. Manipule deux objets sans établir de relation entre eux	___	___
18. Manipule deux objets en établissant une relation entre eux	___	___

Nombre d'heures d'observation par enfant

Sujet D	1 heure 4 minutes
Sujet E	3 heures 12 minutes
Sujet F	3 heures 8 minutes
Sujet 1	3 heures 12 minutes
Sujet 2	3 heures 12 minutes
Sujet 3	2 heures 8 minutes

Tableau 1

% d'apparition des comportements observés pour les trois enfants jugés supérieurs pendant des périodes d'activités dirigées et libres

Comportement	Enfant 1		Enfant 2		Enfant 3	
	Dirigées	Libres	Dirigées	Libres	Dirigées	Libres
01	0,0	0,0	9,0	6,8	5,7	1,3
02	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,8
03	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0
04	0,0	0,0	0,0	8,7	0,0	0,0
05	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3
06	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
07	3,1	6,3	2,2	1,0	13,3	0,0
08	9,4	31,2	30,3	4,9	21,0	10,0
09	6,2	12,5	22,5	20,4	16,2	27,5
10	3,1	50,0	3,4	1,0	1,9	57,5
11	2,1	50,0	2,2	0,0	1,9	48,8
12	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0
13	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
14	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5
15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
16	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
17	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3
18	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
19	92,7	50,0	79,8	77,7	86,7	61,3

N.B. Les comportements en question peuvent apparaître simultanément. Les pourcentages indiquent la proportion du temps total qu'un comportement en question a été relevé. Le total de ces pourcentages est donc plus grand que 100.

Tableau 2

% d'apparition des comportements observés pour les trois enfants jugés inférieurs pendant des périodes d'activités dirigées et libres

Comportement	Enfant D*		Enfant F		Enfant E	
	Dirigées	Libres	Dirigées	Libres	Dirigées	Libres
01	4,7	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0
02	0,0	0,0	1,3	0,0	0,8	0,0
03	0,0	0,0	0,6	0,0	0,8	0,0
04	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1
05	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0
06	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
07	26,6	0,0	10,3	15,6	10,2	2,1
08	56,3	0,0	16,0	2,5	18,8	20,8
09	34,4	0,0	1,3	0,0	13,3	20,8
10	45,3	0,0	16,7	56,3	27,3	22,9
11	48,4	0,0	3,2	56,3	39,8	14,6
12	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
13	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0
14	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1
15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
16	1,6	0,0	0,0	0,0	7,0	0,0
17	23,4	0,0	9,6	0,0	5,5	20,8
18	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
19	37,5	0,0	71,8	40,6	56,3	18,8

(*) Il n'y a pas de données disponibles pour cet enfant durant des périodes d'activités libres.

N.B. Les comportements en question peuvent apparaître simultanément. Les pourcentages indiquent la proportion du temps total qu'un comportement a été relevé. Le total des pourcentages est donc plus grand que 100.

Tableau 3

Comparaison des comportements des enfants jugés supérieurs et des enfants jugés inférieurs (en % d'apparition)

Comportement	Activités dirigées		Activités libre	
	Enfants 1-2-3	Enfants D-F-E	Enfants 1-2-3	Enfants D-F-E
01	4,9	2,2	2,7	0,0
02	0,0	0,7	2,9	0,0
03	0,3	0,5	0,0	0,0
04	0,0	0,0	2,9	0,7
05	0,0	0,0	0,4	0,0
06	0,0	0,0	0,0	0,0
07	6,2	15,7	2,4	16,7
08	20,2	30,4	15,4	11,6
09	15,0	16,3	20,1	10,4
10	2,8	29,8	36,2	39,6
11	2,1	30,5	32,9	35,5
12	0,7	0,0	0,0	0,0
13	0,0	0,8	0,0	0,0
14	0,0	0,0	0,0	0,0
15	0,0	0,0	0,0	0,0
16	0,0	2,7	0,0	0,0
17	2,4	12,8	2,1	10,4
18	0,0	0,0	0,0	0,0
19	86,4	55,2	63,0	29,7

d) Interprétation et discussion

L'interprétation et la discussion doivent se faire selon les trois parties des résultats: 1) les interventions behaviorales 2) les grilles des acquisitions de base et 3) les observations faites selon la grille de contact avec le réel.

Les interventions behaviorales: Les données indiqués dans les résultats démontrent que, de façon générale, les méthodes d'intervention bâties selon la perspective behaviorale sont efficaces en ce qui concerne la réduction des comportements jugés inappropriés. Une analyse plus détaillée indique que cette conclusion générale doit être quand même nuancée dépendant des enfants en question. Si nous regardons l'enfant A, nous pouvons voir que les résultats des interventions sont assez clairs dans la mesure où dans les deux années du projet, il y a une réduction du taux de comportements déviants émis. En 1979-1980, le taux va de 73,9 à 42,3% après intervention. Mais, le taux moyen relevé en 1980-1981 est de 51,6%. Ce pourcentage tient en considération une période d'activité anormale excessive, et doit en conséquence être un peu sous-estimé. Néanmoins,

il semble que les interventions ne réussissent, au moins dans ce cas, que de réduire le taux des comportements déviants à un certain niveau, mais pas plus. Ceci est quand même intéressant, et nous permettent de voir plus clairement les limites d'une telle méthode.

Dans le cas des enfants B et C, un tout autre tableau se dessine. Pour l'enfant B, les comportements déviants observés durant l'année 1979-1980 atteignent un taux de 37,7% des comportements totaux. Durant cette année, le taux relatif de ces comportements déviants n'est que de 5,0%. Pour cet enfant, donc, les interventions pratiquées ont réussi d'éliminer quasiment la totalité des comportements visés. Pour l'enfant C, les données indiquent un évolution tout-à-fait semblable. D'un taux initial de 64,2% relevé au début de l'année 1979-1980, les interventions ont descendu le taux a 31,8% à la fin de cette année. L'effet des interventions a continué durant l'année 1980-1981 et le taux a descendu à 0,0%. Autrement dit, cet enfant ne démontre plus les comportements déviants qui ont fait l'objet des interventions pratiquées.

La méthode d'intervention behaviorale semble donc

très efficace en ce qui concerne l'élimination des comportements jugés déviants. Les données indiquent que cette méthodologie a cependant certaines limites, et que ces limites dépendent des enfants en question, ainsi que sur leurs problèmes spécifiques. La démarche impliquée dans l'utilisation d'un tel type d'intervention nécessite une étape préliminaire d'observation et de détection des comportement pouvant nuire à la réussite scolaire de l'enfant. Cette étape devient essentielle dans la mesure où ces jugements déterminent l'efficacité des interventions. Il devient ainsi indispensable d'avoir une idée aussi précise que possible du vrai profil comportemental des enfants et la valeur de ces comportements dans l'évolution de l'enfant. Ceci dit, il reste que nos résultats indiquent que, dans la mesure où les conditions de fond sont remplies, les méthodes expérimentées dans ce projet sont des outils valables dans le control des comportements qui peuvent nuire aux processus d'apprentissage chez ces enfants.

Les acquisitions de base: Les données issues des grilles d'acquisitions de base donnent une image du niveau des enfants en ce qui concerne leurs

comportements préliminaires à l'étape de scolarisation. Les résultats indiquent le niveau des enfants durant l'année 1979-1980 ainsi que leur évolution durant l'année suivante. Au niveau de la motricité, on peut remarquer qu'en général, les enfants avaient atteint la plupart des objectifs fixés. Seulement dans quelques cas y avait-il des problèmes, et ceci, avec l'enfant D en particulier. En ce qui concerne ces problèmes, on note certains changements positifs durant la deuxième année du projet, de sorte que le bilan général pour la motricité est positif.

La deuxième partie des grilles concernent les habitudes de base. Là encore, il n'y a pas beaucoup de problèmes. Ces problèmes ont trait surtout aux enfants A et D. On peut pourtant remarquer que ces enfants ne semblent pas avoir fait d'énormes progrès durant la deuxième année du projet. La plupart des acquisitions indiquées pour cette année concernent en effet des enfants qui n'ont pas été évalués pour certains items. En général, les habitudes de base ne posent pas de sérieux problèmes mais semblent moins évoluer dans le temps comparés à la motricité.

La troisième partie des grilles concenent les

comportements sociaux. On peut remarquer que dans cette partie il y a relativement plus de problèmes que dans les deux autres parties. Ces problèmes touchent plus particulièrement les enfants D et F. Les problèmes semblent plutôt concentrés dans les items: Peut régler seul un différent avec un pair, peut travailler seul et chosit le moment oportun pour faire une demande. Il y a certaines améliorations dans les comportements avec les pairs et surtout dans les comportements avec les adultes. Cet aspect de socialisation est en effet fondamental au développement des enfants. Les données indiquent qu'il y a des problèmes certains de ce domaine, mais ils montrent aussi qu'il y a des possibilités d'amélioration, au moins relative.

En général, les données sur les acquisitions de base indiquent que les enfants en question ici doivent encore surmonter des difficultés préalables à leur scolarisation possible. Par contre, elles indiquent également l'existence des possibilités de changements.

Les contacts avec les personnes et avec les objets: Les résultats des observations faites avec les enfants D, E et F du projet (jugés de niveau

inférieur) et de celles faites avec les enfants 1,2 et 3 (jugés de niveau supérieur) sont indiqués dans les tableaux 1, 2 et 3. Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce contexte est le tableau 3 qui présente les données comparatives entre les deux groupes d'enfants.

Au niveau des contacts avec les personne, on peut remarquer certaines choses. D'abord, les comportements 01 à 06 sont très peu fréquents pour les deux groupes d'enfants. Autrement dit les comportements: oriente vers la voix, réaction verbale à la voix, va vers une personne qui parle - ou va vers une personne sans indice sonore ne sont pas souvent émis par les 6 enfants observés. Les comportements les plus fréquemment observés en termes de contacts avec les personnes sont: exécute une consigne, répond à une question et adresse spontanément la parole.

La seule différence consistante entre les deux groupes d'enfants concerne le comportement: exécute une consigne, où le groupe D-E-F montre un plus haut taux d'émission (15,7% en activités dirigés et 16,7% en jeux libres) que le groupe 1-2-3 (6,2% en activités dirigées et 2,4% en jeux libres). Cet effet peut vraisemblablement être le reflet des styles pédagogiques exigés par les

problèmes supplémentaires des enfants. Autrement dit, les difficultés de fonctionnement des enfants D, E et F exigeraient un encadrement plus strict avec plus de direction que chez les enfants 1, 2 et 3. Cette différence sert donc comme un indicateur de plus que les enfants jugés inférieurs posent réellement des problèmes supplémentaires.

C'est surtout au niveau des contacts avec les objets que les différences apparaissent. Pour les comportements: touche un objet et tient un objet (10 et 11) le groupe 1-2-3 montre une fréquence nettement plus basse lors des activités dirigées (2,8% et 2,1% contre 29,8% et 30,5%) que le groupe A-B-C. Autrement dit, les enfants 1-2-3 passent moins de temps à interagir avec un seul objet que les enfants A-B-C quand ils sont encadrés. Malgré cette différence, on peut constater que durant les périodes d'activités libres, ces deux comportements deviennent aussi fréquents chez les groupe 1-2-3 que chez le groups A-B-C (36,2% et 32,9% contre 39,6% et 35,5%). Ceci semble quelque peu surprenant. Une interprétation possible serait de penser que les enfants 1-2-3 sont encouragés d'interagir avec plusieurs combinaisons d'objets durant les périodes où ils sont encadrés, mais reviennent à des comporte-

ments plus élémentaires quand ils sont laissés seuls. Cette interprétation est quelque peu confirmée par les résultats sur l'item 19: manipule deux objets en établissant une relation entre eux. Premièrement, on peut noter que la fréquence de ce comportement est plus élevée pour le groupe 1-2-3 que pour le groupe A-B-C de façon générale pour les deux types d'activités (86,4% et 63,0% contre 55,2% et 29,7%). Mais, pour les deux groupes, la fréquence d'émission de ce comportement est moindre durant les périodes d'activités libres que durant les périodes structurés. Enfin, l'autre différence marquée concerne le comportement 17: activité dirigée autonome avec un seul objet. Dans ce cas le groupe 1-2-3 montre une moins grande fréquence d'émission dans les deux contextes que le groupe A-B-C (2,4% et 2,1% contre 12,8% et 10,4%). Dans les autres cas, le niveau d'émission est très bas pour les deux groupes.

Trois conclusions générales ressortent de ces résultats. Premièrement, la grande différence entre les groupe 1-2-3 et A-B-C se situe dans l'utilisation des objets. Le groupe plus avancé passe plus de temps à manipuler plus qu'un objet et passe moins de temps en contact avec un seul

objet que le groupe le moins avancé. Deuxièmement, tous les enfants montrentun niveau moins élevé de contact avec plusieurs objets lors des périodes non-structurées que durant les activités dirigées. En effet, la différence entre les deux groupes est moins marquée quand on ne considère que les périodes libres. Finalement, le niveau général de contact avec les personnes est assez bas dans les deux groupes.

Ces résultats nous permettent donc de dire que la grille telle qu'elle est constituée pouvant servir à évaluer le niveau des enfants présentant des surhandicaps sévères. Il faut néanmoins ajouter que cette grille ne représente qu'un premier pas vers l'élaboration d'un instrument plus adéquat. En effet, il est clair que certaines catégories, qui semblent peu fréquentes chez les enfants expérimentés devraient être clarifiées et peut-être sous-divisées pour voir si les fréquences trouvées ne cachent pas d'autres effets.

5. IMPACT SOCIAL

5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet

Les mesures prises durant l'année 1979-1980 ont assuré une sensibilisation des titulaires des spécialistes de matière et la direction de l'école aux objectifs et aux méthodes élaborées dans cette partie du projet. En plus, la diffusion du rapport final dans l'Info-recherche no. 57-2 a permis une distribution plus large de ces informations.

Durant l'année 1980-1981, les rencontres étaient surtout de nature individuelle afin de préciser la problématique visée.

5.2 Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres

Dans l'ensemble, le projet semble répondre aux attentes spécifiques des intervenants en fonction de la clientèle visée.

Les attitudes positives face à ce projet se sont traduites par la très grande collaboration des titulaires.

6. RECOMMANDATIONS

Les élèves surhandicapés de la vue présentent des difficultés propres à chacun: troubles de langage, comportementssociaux inadéquats, etc. Dans ce contexte, il serait important que le modèle élaboré dans ce projet (surtout l'aspect d'interventions systématiques conçues par G. Goupil) soit continué afin de permettre aux titulaires de faire face à cette divergence et de créer des modalités pédagogiques efficaces. Il est donc à noter que ceci suppose la démarche indiquée dans la section 4.4, et nécessite un support actif pour permettre aux titulaires de fonctionner le mieux possible dans une situation pédagogique qui est très difficile et exigeante. Plus précisément, il est recommandé que la présence du psychoéducateur au sein de l'équipe qui s'occupe des enfants surhandicapés soit rendue permanente. Sans un tel support, la possibilité de l'instauration d'un mode de fonctionnement assez efficace pour traiter les divers problèmes pédagogiques représentés par les enfants surhandicapés deviendrait douteuse.

Si ces enfants présentent des profils très différents, il est aussi vrai qu'ils partagent souvent certaines difficultés majeures dues aux conditions particulières dans lesquelles ils ont souvent vécues. Ces difficultés sont parfois très complexes (par exemple, le problème de la sous-stimulation) et méritentune attention sou-

tenue afin de trouver des moyens de compensation. Les résultats du projet permettent, d'éclaircir au moins partiellement la problématique, associée à certains des enfants. Il reste néanmoins vrai que les connaissances disponibles sont plutôt rares. Sans un fondement de base bien élaboré, il restera toujours des incertitudes face à ces enfants.

Il est donc recommandé que l'effort de recherche représenté par ces projets soit continué, dans une forme ou dans une autre.

7. BIBLIOGRAPHIE

Becker et al. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. Journal of Special Education, 1, 287-307.

Fraiberg, S. (1977). Insights from the blind, Basic Books, N.Y.

Hatwell, Y. (1966). Privation Sensorielle et Intelligence. PUF, Paris

Otis, R. et al. (1974). L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire, Montréal, CECM.

Warren, D.H. (1977). Blindness and Early Child Development. American Foundation for the Blind, N.Y.

8. SOMMAIRE DU PROJET

Le projet "L'acquisition des notions préalables à l'apprentissage scolaire chez les enfants surhandicapés" a eu pour objectif général d'augmenter le taux des acquisitions des enfants au niveau de leur comportements d'apprentissage. Les interventions menées auprès des élèves concernaient les comportements sociaux et d'apprentissages cognitifs.

Le bilan élaboré durant la session 1979-80 a été appliqué aux élèves visés spécifiquement par ce projet. De plus, une grille d'observation visant la mesure du contact des élèves avec le réel a été conçue suite à des problèmes survenus face à l'évaluation du niveau de fonctionnement cognitif de certains élèves. Cette grille a été utilisée et semble constituer un bon point de départ vers l'élaboration d'un outil d'évaluations indispensable pour certain enfants.

ANNEXE -1-

Document d'expérimentation pour tous les sujets

DOCUMENT D'EXPERIMENTATION

FEUILLES D'EVALUATION SYNTHESE
POUR ENFANTS SURHANDICAPES
DE LA VUE

NOM DE L'ENFANT: _____

SUJET: _____

Degré académique: _____ Modalités de scolarisation: _____

Nombre d'années en institution: _____

Degré visuel: _____

Avant correction:

OD: _____ OU: _____ OS: _____

Après correction:

OD: _____ OU: _____ OS: _____

Quelle semble-être les possibilités pour l'enfant d'utiliser son résidu visuel:

_____

_____

_____

Appareillage: _____

Entraînements déjà suivis: _____

Handicaps associés:

_____

_____

_____

L'enfant a-t-il des comportements ou des tics pouvant nuire à ses apprentissages?

oui ☐ non ☐

Si oui,

décrire de manière opérationnelle:

_____

_____

_____

_____

_____

A quelle fréquence se produisent ses comportements?

_____

_____

_____

_____

_____

MOTRICITE

	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
1.1 Motricité globale			
L'enfant est capable:			
1.1.1 a) de ramper			
1.1.1 b) de marcher quadrupédique			
1.1.2 de se tenir debout			
1.1.3 marcher			
1.1.4 sauter sur deux pieds			
1.1.5 sauter sur un pied			
1.1.6 sauter en alternant les deux pieds			
1.1.7 courir dans un local sans obstacle			
1.1.8 monter un escalier, marche par marche			
1.1.9 monter un escalier en alternant les deux pieds			
1.1.10 l'enfant doit utiliser une rampe pour monter l'escalier			

		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
1.1.11	l'enfant peut faire rouler un ballon avec ses mains, en le poussant devant lui.			
1.1.12	l'enfant peut envoyer un ballon en l'air			
1.1.13	l'enfant peut dribler le ballon a) assis b) debout			
1.1.14	l'enfant est capable de pousser un objet avec la main			
1.1.15	l'enfant est capable de tirer un objet avec les mains			
1.2	Motricité fine			
1.2.1	l'enfant peut prendre globalement un objet avec la main			
1.2.2	l'enfant peut prendre un objet avec le pouce et l'index formant une pince			
1.2.3	l'enfant peut faire un mouvement qui implique la main seulement			

		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
1.2.4	l'enfant peut passer un objet d'une main à l'autre			
1.2.5	l'enfant peut mettre de petits objets (de la taille d'une bille) dans un contenant (de la taille d'un verre)			
1.2.6	l'enfant peut ouvrir un contenant dont le couvert est vissé			
1.2.7	l'enfant peut ouvrir un contenant avec couvert de plastique (ex: plat de margarine)			
1.2.8	l'enfant peut faire un noeud			
1.2.9	l'enfant peut faire une boucle (noeud et boucle)			
1.2.10	l'enfant est capable d'ouvrir une porte			
1.2.11	l'enfant est capable de fermer une porte			

L'enfant est-il droitier ou gaucher ou utilise-t-il indifféremment la droite et la gauche:

a) pour la main? _____

_____

b) pour le pied? _____

_____

		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
1.3	Déplacements de base en classe et dans l'école			
1.3.1	l'enfant se rend seul à sa place en classe			
1.3.2	l'enfant peut se rendre à un endroit précis dans la classe sur simple consigne verbale			
1.3.3	l'enfant peut se rendre à un endroit précis dans la classe sur consigne mais avec explications supplémentaires			
1.3.4	l'enfant peut se rendre seul aux toilettes			

		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
1.3.4	l'enfant peut se rendre d'un local à l'autre:			
	- avec un adulte qui le tient par la main			
	- avec un adulte sans contact physique			
	- en groupe			
	- seul			

Nommer les locaux où l'enfant peut se déplacer: _____

_____

L'enfant utilise-t-il la canne? _____ _____

Descriptions ou remarques sur les comportements de déplacements de l'enfant: _____

_____

_____

HABITUDES DE BASE

	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
2.1 Habillage			
2.1.1 met et enlève seul ses vêtements pour l'extérieur: manteau			
chapeau			
foulard			
mitaines			
bottes			
2.1.2 a) met seul ses souliers			
b) enlève seul ses souliers			
2.1.3 peut trouver son casier ou son crochet			
2.1.4 peut ranger ses vêtements dans son casier ou sur son crochet			
2.2 Rangement et organisation du matériel en classe			
2.2.1 l'enfant peut prendre des objets connus (placés face à lui) sur consigne verbale			

		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
2.2.2	l'enfant peut aller chercher seul, dans la classe, des objets connus			
2.2.3	l'enfant peut organiser, de manière fonctionnelle plusieurs objets connus			
2.2.4	l'enfant ramasse les objets échappés			
2.2.5	l'enfant peut ranger, à sa place, le matériel après l'usage			
2.3	Propreté			
2.3.1	l'enfant est capable de fermer la porte de sa toilette			
2.3.2	l'enfant est autonome dans toutes ses actions lorsqu'il va au cabinet de toilette			
2.3.3	l'enfant est capable de s'essuyer			
2.3.4	l'enfant tire la chasse d'eau			

		Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
2.4.6	l'enfant peut boire dans un verre ordinaire			
2.4.7	l'enfant peut boire à une fontaine			
2.4.8	l'enfant peut boire avec une paille			
2.4.9	l'enfant peut boire à même une bouteille			
2.4.10	l'enfant peut manger avec ses mains (fruits, gâteaux, etc...)			

LANGAGE

Début du document de Madame Ska.

Date de l'évaluation: _____

GUIDE I

Description des comportements

1. Production générale de l'enfant observée lors d'échanges libres

1.1 écholalie: l'enfant répète des phrases, des éléments d'histoires, de chansons, de conversations entendues et ce régulièrement et à tout propos ("comme un perroquet")

1.2 jargon: l'enfant prononce des séries de sons incompréhensibles sans intention apparente de communication mais en faisant des intonations et des pauses comme dans un langage ordinaire

1.3 phrases de deux(2) mots (ex: papa, parti / toi, gentil / chapeau, papa)

1.4 phrases de trois(3) ou quatre(4) mots (ex: moi veux récréation / maman partie revient bientôt)

1.5 phrases de plus de quatre(4) mots: phrases correctement construites sans écholalie ou jargon

1.6 défaut d'articulation: l'enfant est incapable de prononcer correctement certains sons

1.7 impression générale: décrire en quelques mots la façon dont l'enfant s'exprime et comment il se fait comprendre

Faire une marque (✓) si le comportement se manifeste

1. Production générale

1.1 écholalie _____

1.2 jargon verbal _____

1.3 phrases de 2 mots _____

1.4 phrases de 3 ou 4 mots _____

1.5 phrases de plus de 4 mots _____

1.6 défauts d'articulations? _____

lesquels? _____

_____

1.7 impression générale: _____

_____

_____

Date de l'évaluation: _____

GUIDE II

2. Compréhension des consignes observées lors d'interactions avec l'enfant

2.1 consigne simple: ordre ne visant qu'une seule action
(ex: viens, assieds-toi, prends (un objet))

2.2 consigne double: vise deux actions successives
(ex: range (un objet) et prend (un autre objet))

2.3 consigne complexe: vise non seulement plusieurs actions, mais introduit aussi plusieurs objets et des relations entre eux
(ex: sur, sous, à côté, en haut à gauche ... et prends (un objet) dans le coin derrière (un autre objet)et range le dans l'armoire à côté d'un troisième objet)

Faire une marque (✓) si le comportement se manifeste

2.1 consignes simples: _____

_____

_____

2.2 consignes doubles: _____

_____

_____

2.3 consignes complexes: _____

_____

_____

Date de l'évaluation: _____

GUIDE III

3. Vocabulaire:

vérifier la compréhension et l'utilisation (ou production) adéquate d'un certain nombre de mots prérequis à des apprentissages académiques.

A un certain stade, l'enfant peut comprendre et réagir adéquatement aux communications d'autrui sans utiliser lui-même les mots entendus. Ensuite, il produit ces mots de façon adaptée aux situations.

Pour chaque terme, on vérifie les deux comportements, c'est-à-dire si l'enfant comprend le terme et s'il le produit, si l'enfant est capable de montrer l'objet ou la chose et s'il est capable de la nommer.

3.1 Objets:

Présenter à l'enfant des ensembles d'objets concrets.
Pour la compréhension: nommer l'objet et demander à l'enfant de le retrouver parmi les autres et de le montrer. Par exemple, montre moi (ou donne moi) un cahier, une chaise, une porte, etc.
Pour la production: présenter à l'enfant des objets et lui demander de les nommer. Par exemple, lui présenter une assiette en lui demandant: "C'est quoi ça?" ou "Comment ça s'appelle?"

Il n'est pas nécessaire de présenter les objets par catégorie. Ils ne sont classés sur la grille que pour une lecture plus aisée.

Pour chaque catégorie, ajouter les termes usuels que l'enfant connaît ou ne connaît pas. Cocher dans la colonne si la compréhension ou la production est effective.

Faire une marque (✓) si le comportement se manifeste

3.1 Objets

	COMPREHENSION (montre)	PRODUCTION (nomme)
3.1.1 vêtements		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
3.1.2 meubles		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		

COMPREHENSION	PRODUCTION

3.1.3 vaisselle

-
-
-
-
-
-
-
-
-

3.1.4 objets scolaires et/ou jouets

-
-
-
-
-
-
-
-
-

Commentaires: _____

_____

_____

3.2 Formes:

Utiliser des objets de formes différentes du genre des blocs logiques. S'assurer que l'enfant manifeste plusieurs fois le comportement et qu'il ne réagit pas au hasard.

3.3 Dimensions:

Prévoir des objets qui se différencient sur une seule dimension pour permettre la comparaison. Ne pas présenter la première fois les extrêmes (par exemple: garder un plus grand et un plus petit pour la dimension "grand") pour que l'enfant aie la possibilité de les désigner ou de les nommer.

Faire une marque (✓) si le comportement se manifeste

		COMPREHENSION (montre)	PRODUCTION (nomme)
3.2	Formes:		
	- carré		
	- rectangle		
	- triangle		
	- cercle ou rond		
	-		
	-		
	-		
	-		
	-		
3.3	Dimensions:		
	3.3.1		
	- grand		
	- plus grand		
	- moins grand		
	- égal (pareil)		
	3.3.2		
	- gros		
	- plus gros		
	- moins gros		
	- égal (pareil)		

COMPREHENSION	PRODUCTION

3.3.3
- un petit
- un plus petit
- un moins petit
- un égal (pareil)

3.3.4
- un long
- un plus long
- un moins long
- un égal (pareil)

3.3.5
- un court
- un plus court
- un moins court
- un égal (pareil)

3.3.6
- un épais
- un plus épais
- un moins épais
- un égal (pareil)

3.3.7
- un mince
- un plus mince
- un moins mince
- un égal (pareil)

COMPREHENSION	PRODUCTION

3.3.8
- un large
- un plus large
- un moins large
- un égal (pareil)

3.3.9
- un étroit
- un plus étroit
- un moins étroit
- un égal (pareil)

3.3.10
- un lourd
- un plus lourd
- un moins lourd
- un égal (pareil)

3.3.11
- un léger
- un plus léger
- un moins léger
- un égal (pareil)

3.3.12
- un chaud
- un plus chaud
- un moins chaud
- un égal (pareil)

COMPREHENSION	PRODUCTION

3.3.13
- un froid
- un plus froid
- un moins froid
- un égal (pareil)

3.3.14
- un plein
- un moins plein
- un égal (pareil)

3.3.15
- un vide
- un moins vide
- un égal (pareil)

Discrimination des sons

3.3.16
- un son fort
- un son plus fort
- un son moins fort
- un son égal (pareil)

3.3.17
- un son faible
- un son plus faible
- un son moins faible
- un son égal (pareil)

COMPREHENSION	PRODUCTION

3.3.18

- un son grave
- un son plus grave
- un son moins grave
- un son égal (pareil)

3.3.19

- un son aigu
- un son plus aigu
- un son moins aigu
- un son égal (pareil)

Commentaires: _____

_____

_____

_____

Date de l'évaluation: _____

GUIDE IV

4. Schéma corporel:

vérifier la compréhension et la production des termes par rapport à l'enfant lui-même (montre moi ton nez) et par rapport à autrui (montre moi mon nez ou le nez d'un autre enfant ou d'une poupée).

Faire une marque (✓) si le comportement se manifeste dans la marge

Schéma corporel: a) sur l'enfant
b) sur autrui

COMPREHENSION		PRODUCTION	
a	b	a	b

- tête
- ventre
- bras
- jambe
- yeux
- nez
- bouche
- oreille

- main
- pied
- genou
- coude
- épaule
- dos
- debout
- couché
- assis
- cuisse
- fesse
-
-
-
-
-
-
-
-

COMPREHENSION		PRODUCTION	
a	b	a	b

Date de l'évaluation: _____

GUIDE V

5. Positions spatiales:

vérifier la compréhension et la production des termes par rapport à l'enfant lui-même, par rapport à autrui et par rapport à des objets entre eux.

Compréhension: (exemples)

a) montre moi ce qui est en haut de toi (de ton corps) (ou dis moi si l'enfant en est capable)

b) montre ce qui est en haut de mon corps

c) montre ce qui est en haut d'un meuble

Production:

a) diriger un bras de l'enfant vers le haut et demander où est ton bras (derrière, à côté, devant, etc.)

b) idem avec le bras du professeur ou d'un autre enfant

c) placer un objet en haut d'un autre

Pour la vérification de la production, ne pas nommer dans la question la dimension visée.

Faire une marque (✓) dans la marge, si le comportement se manifeste

5. Positions spatiales:

a) par rapport à son corps
b) par rapport à autrui
b) par rapport à des objets

- en haut
- en bas
- devant
- derrière
- droite
- gauche
- en-dessous
- au-dessus
- entre
- à côté
- autour
- au milieu
- sur
- sous
- dans
- loin
- près
-
-
-

COMPREHENSION			PRODUCTION		
a	b	c	a	b	c

Date de l'évaluation: _____

GUIDE VI

6. Actions:

vérifier la compréhension sous forme d'ordre en faisant exécuter l'action.
Evaluer cependant si l'échec n'est pas dû à une incapacité de faire l'action plutôt qu'à une incompréhension.
L'action ne doit pas être réussie, mais l'enfant doit manifester qu'il a compris ce dont il s'agit.

Vérifier la production pendant une exécution de l'action, soit par l'enfant, soit par une autre personne et demander: "qu'est-ce que tu fais?" ou "qu'est-ce que "X" fait?" , en évitant également de proposer le terme de l'action visée.
Si nécessaire, faire des suggestions de réponse qui ne donneront cependant pas d'indice pour la bonne réponse.

Faire une marque (√) dans la marge, si le comportement se manifeste

	COMPREHENSION	PRODUCTION
- donne		
- ramasse		
- monte		
- descends		
- tourne		
- pousse		
- tire		
- avance		
- recule		
- prends		
- lance		
- attrape		
- lâche		
- tiens		
- porte		
- ajoute		
- enlève (ôte)		
- frappe		
- cogne		
- coupe		
- lace		
- enfile		
- range (serre)		
- se peigne		
-		
-		
-		
-		

Date de l'évaluation: _____

GUIDE VII

7. Relations temporelles:

poser des questions qui se réfèrent à des situations concrètes, vécues par l'enfant ou à propos d'évènements directement mis en situation.

Par exemple:
compréhension: "qu'as-tu fait hier?", en s'assurant que l'enfant répond quelque chose qu'il a effectivement fait la veille, ou "qu'avons-nous fait hier?" (s'il y a eu un évènement vécu dans la classe) ou "qui as-tu vu?"
Production: "quand as-tu (fait ou vu, ou mangé, ou ...) quelque chose?"

Si l'enfant répons par le nom d'une personne, au lieu d'un évènement qu'il a vécu, ou que le nom de la personne évoque une situation temporelle sans que l'enfant puisse saisir la consigne demandée, l'écrire le plus fidèlement possible sur la feuille de notes.

Faire une marque (√) dans la marge, si le comportement se manifeste

7. Relations temporelles

COMPREHENSION	PRODUCTION

- avant
- après
- le premier
- le dernier
- le commencement
- la fin
- maintenant
- d'abord
- ensuite
- entre-temps
- le jour
- la nuit
- le matin
- le midi
- le soir
- le lendemain
- la veille
- hier
- aujourd'hui
- demain
- avant-midi
- vite
- lent
- long (temps)
- court
- les mois
- les saisons

Fin du document de Madame Ska.

COMPORTEMENTS NECESSITES POUR L'APPRENTISSAGE DU BRAILLE

4.1 Lecture	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
4.1.1 L'enfant peut se tenir le corps et la tête droits, le dos appuyé, les coudes un peu en arrière du bord inférieur de la table.			
4.1.2 L'enfant peut faire glisser ses avant-bras sur la table.			
4.1.3 L'enfant peut poser ses mains sur la feuille sans exercer de pression.			
4.1.4 L'enfant peut placer son majeur et son annulaire légèrement arrondis et glisser la dernière phalange dans l'interligne supérieure à la ligne qui est lue.			
4.1.5 L'enfant peut placer les pouces allongés et droits.			
4.1.6 L'enfant peut placer ses 2 index allongés, les dernières phalanges reposant sur les lettres.			

	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
4.1.7 L'enfant peut placer les index à l'horizontale dans un angle qui ne dépasse pas 30^{o}, tout en demeurant dans l'axe de la ligne.			
4.1.8 L'enfant peut glisser légèrement les mains de gauche à droite sur la feuille.			
4.1.9 L'enfant est capable de faire devancer sa main gauche par sa main droite.			
4.1.10 L'enfant peut passer les index sur les points sans exercer une pression trop importante.			
4.1.11 L'enfant peut utiliser les autres doigts pour repérer la ligne.			
4.1.12 L'enfant peut utiliser les deux index pour la lecture bi-manuelle.			

	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
4.1.13 L'enfant peut utiliser l'index gauche pour parcourir entre 1/3 et 1/2 ligne.			
4.1.14 L'enfant peut utiliser les deux index pour parcourir 1 ou 2 mots.			
4.1.15 L'enfant peut utiliser son index droit pour finir seul la ligne.			
4.1.16 L'enfant peut placer son index gauche au début de la ligne et procéder ainsi à une pré-lecture.			

4.2 Ecriture	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
Tenue du poinçon et identification des positions.			
4.2.1 L'enfant peut tenir le poinçon dans la main droite.			
4.2.2 L'enfant peut placer le pouce allongé et le majeur replié sans le serrer contre la paume de la main.			
4.2.3 L'enfant peut placer le pouce et le majeur de chaque côté de la collerette au-dessous le plus près possible de la pointe.			
4.2.4 L'enfant peut placer le poinçon à la verticale.			
4.2.5 L'enfant peut placer l'index sur la partie supérieure du poinçon au niveau de la pliure et de la deuxième phalange.			
4.2.6 L'enfant peut placer les 2 dernières phalanges en avant du poinçon.			

	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
4.2.7 L'enfant peut glisser le poignet de droite à gauche.			
4.2.8 L'enfant peut lever légèrement le poinçon et peut placer la pointe toujours en contact avec les rectangles de la tablette.			
4.2.9 L'enfant peut appuyer l'index sur le poinçon.			
4.2.10 L'enfant peut effectuer un "embossage" de la pointe du poinçon, correctement placée par un léger mouvement de la main de haut en bas ou de droite à gauche.			
4.2.11 L'enfant peut laisser son poignet immobile mais souple			
4.2.12 L'enfant peut faire précéder le poinçon par son index gauche et assurer le guidage			

	Acquis	Non acquis	En voie d'acquisition
4.2.13 L'enfant peut identifier sur le bloc les positions suivantes: a) haut b) milieu c) bas			
4.2.14 L'enfant peut identifier sur le bloc les directions suivantes: a) droite b) gauche			
4.2.15 L'enfant peut identifier les positions dans le modèle placé dans le coin supérieur droit. (ex: '' - C)			
4.2.16 L'enfant peut identifier le modèle: : - L .			

COMPORTEMENTS SOCIAUX

5. Comportements avec les pairs

	Acquis	Non acquis	Se présente dans des circonstances particulières
5.1 Interagit avec les autres enfants.			
5.2 Peut faire une demande verbale à un pair.			
5.3 Peut répondre à une demande verbale d'un pair.			
5.4 Peut participer à un travail.			
5.5 Peut participer à un jeu.			
5.6 Peut partager ce qu'il possède.			
5.7 Peut apporter de l'aide à un pair.			
5.8 Peut recevoir de l'aide d'un pair.			
5.9 Peut faire seul une activité qui n'est pas une activité de groupe.			
5.10 Comportements avec l'adulte.			

	Acquis	Non acquis	Se présente dans des circonstances particulières
5.11 Peut demander ce dont il a besoin à l'enseignant.			
5.12 Peut raconter ce qu'il a fait ou fera.			
5.13 Peut s'organiser seul dans une tâche après avoir reçu les consignes.			
5.14 Peut participer à une activité même si l'enseignant n'y participe pas.			
5.15 Peut régler seul un différent de moindre importance avec un pair.			
5.16 Peut travailler seul, sans renforcement constant de l'adulte.			
5.17 Choisit le moment opportun pour faire une demande à l'adulte.			
5.18 Peut raconter un fait de son expérience personnelle.			

ANNEXE -2-

Grilles d'observation pour le sujet A

ANNEXE -2-

Grilles d'observation pour le sujet A

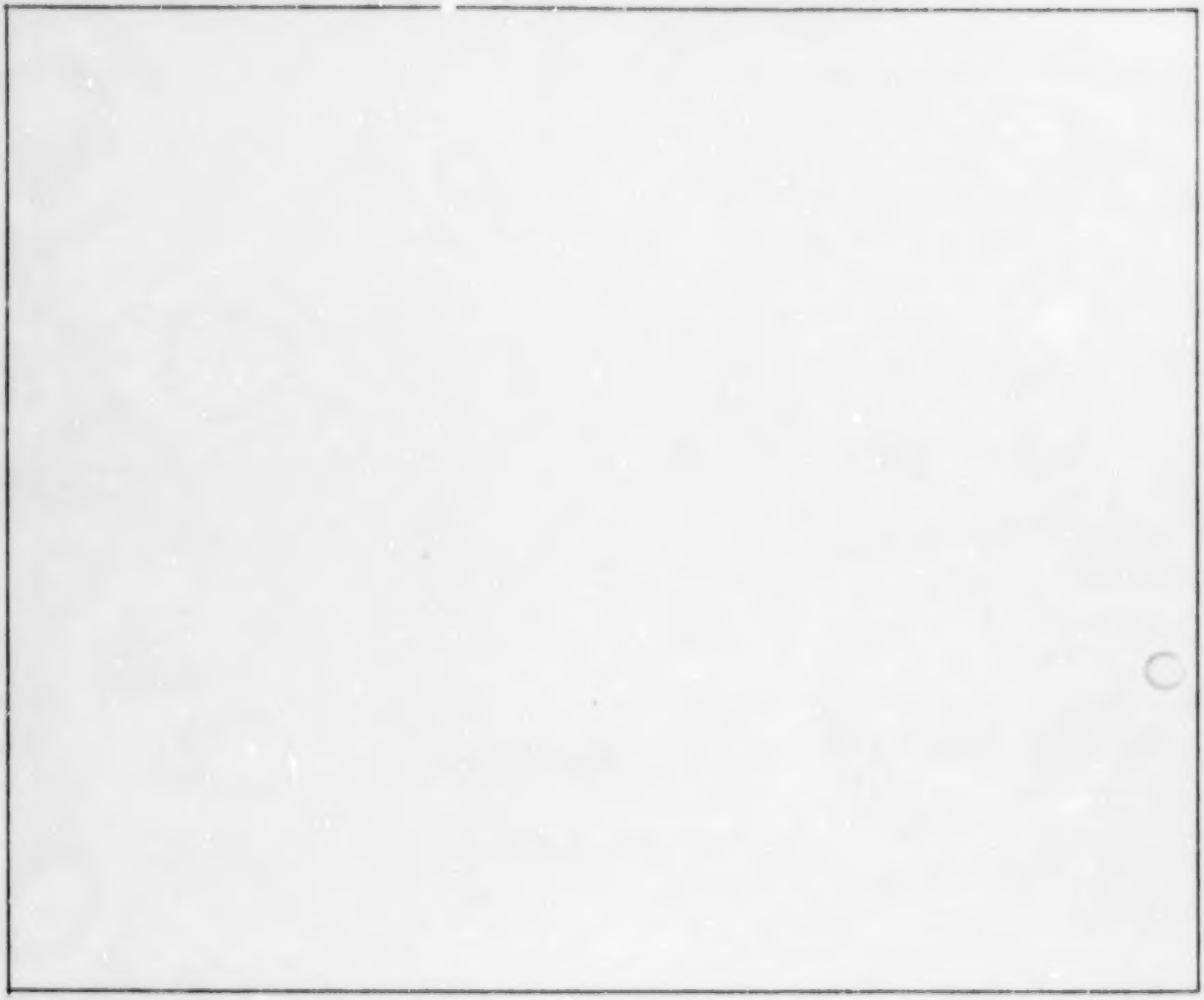
GRILLE D'OBSERVATION I

POUR LE SUJET A

Date: _____

Objet: _____

DIAGRAMME DE LA CLASSE



S : Sujet observé

E : Autre élève

P : Professeur

O : Observateur

[ ] : Pupitres ou tables.

Autres objets: _____

_____

_____

_____

_____

Code	Comportements	Comportements de l'élève
1	Déplacements	Quitte sa chaise, court et saute.
2	Auto-stimulation	A. Se recroqueville sur lui. B. Se berce. C. A des mouvements parasites et inédits: bouge les pieds plus de 4 fois, agite les mains plus de 4 fois, secoue la tête plus de 4 fois, etc.
3	Auto-mutilation	Se pince. Se mord. Se tape. Se cogne la tête, etc...
4	Activités étrangères	Fait autre chose (manipulation d'autres objets) que ce qui est demandé.
5	Emissions de bruits	Fait du bruit sur une surface avec un objet, avec les mains ou les pieds.
6	Bruits vocaux	Chantonne, répète des bruits inutiles et sans souci de communication avec l'adulte.
7	Comportements d'agression	Comportement physique: Faut qu'il touche à l'adulte en le tapant, en le mordant, l'écorchant, pinçant ou en donnant des coups de pieds.
8	Comportement de travail	Fait la tâche demandée.
9	Comportement de discussion avec l'adulte autre que la tâche.	Discute avec l'adulte sur un sujet quelconque.
10	Discute avec l'adulte sur la tâche.	

Code	Description	Comportement du professeur
A	feed-back positif sur la tâche	
B	feed-back négatif sur la tâche	
C	attention positive sur comp. social	
D	attention négatif sur comp. social	
E	touche à l'enfant, à ses bras et à ses mains	
F	est près de l'enfant à moins de 2 pieds	
G	se retire de la salle où est l'enfant	
H	se distance de quelques pieds de l'enfant	
I	prend l'enfant dans ses bras, le serre	

INTERVALLE DE COTATION	COMPORTEMENTS DE L'ENFANT	COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT	COMPORTEMENTS DES COMPAGNONS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

GRILLE D'OBSERVATION II

POUR LE SUJET A

Date de l'observation: _____

Objet de la mesure: Temps de travail autonome. Temps

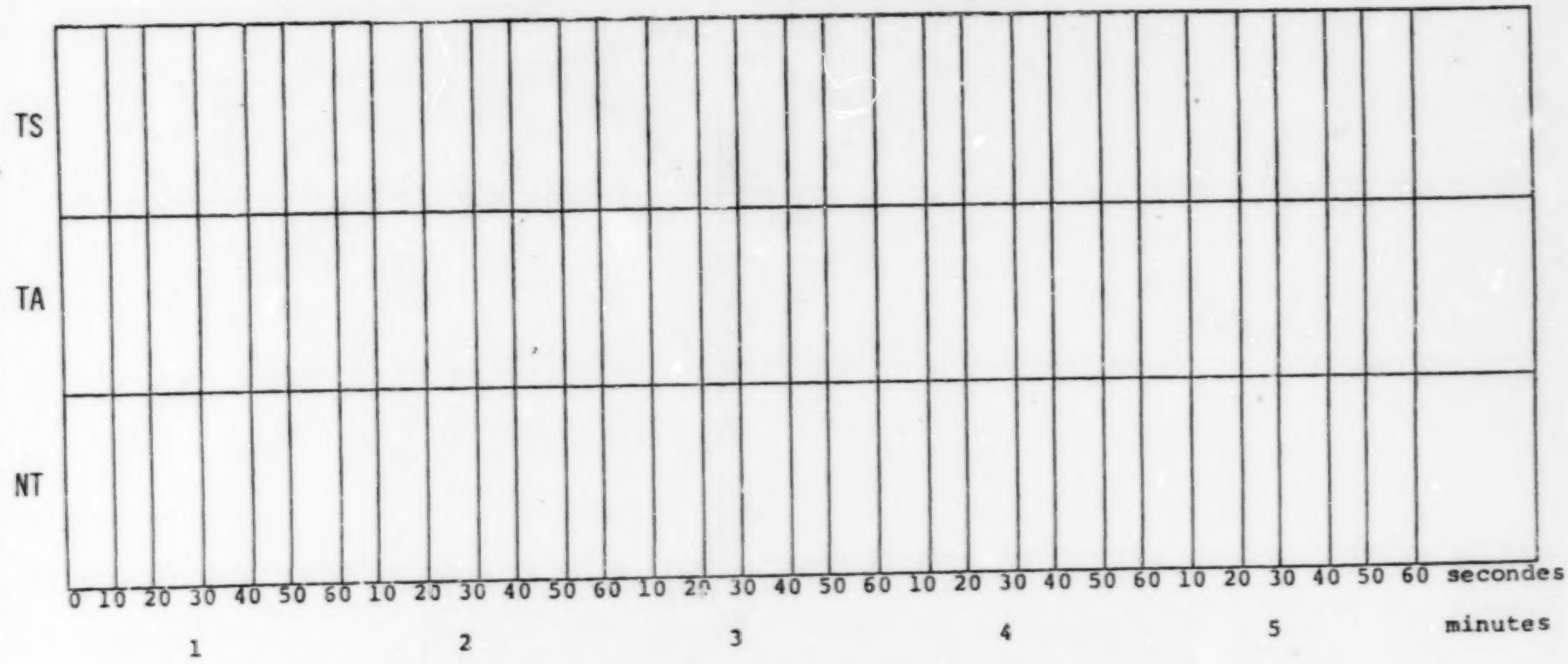
Compilation: TS:

TA:

NT:

NA:

NI:



TS: Travaille seul.

TA: Travaille avec l'adulte après une demande. (l'adulte est à moins de 2 pieds de l'enfant).

NT: Ne travaille pas.

A: Appelle l'adulte.

I: Intervention de l'adulte.

ANNEXE -3-

Grilles d'observation pour le sujet B

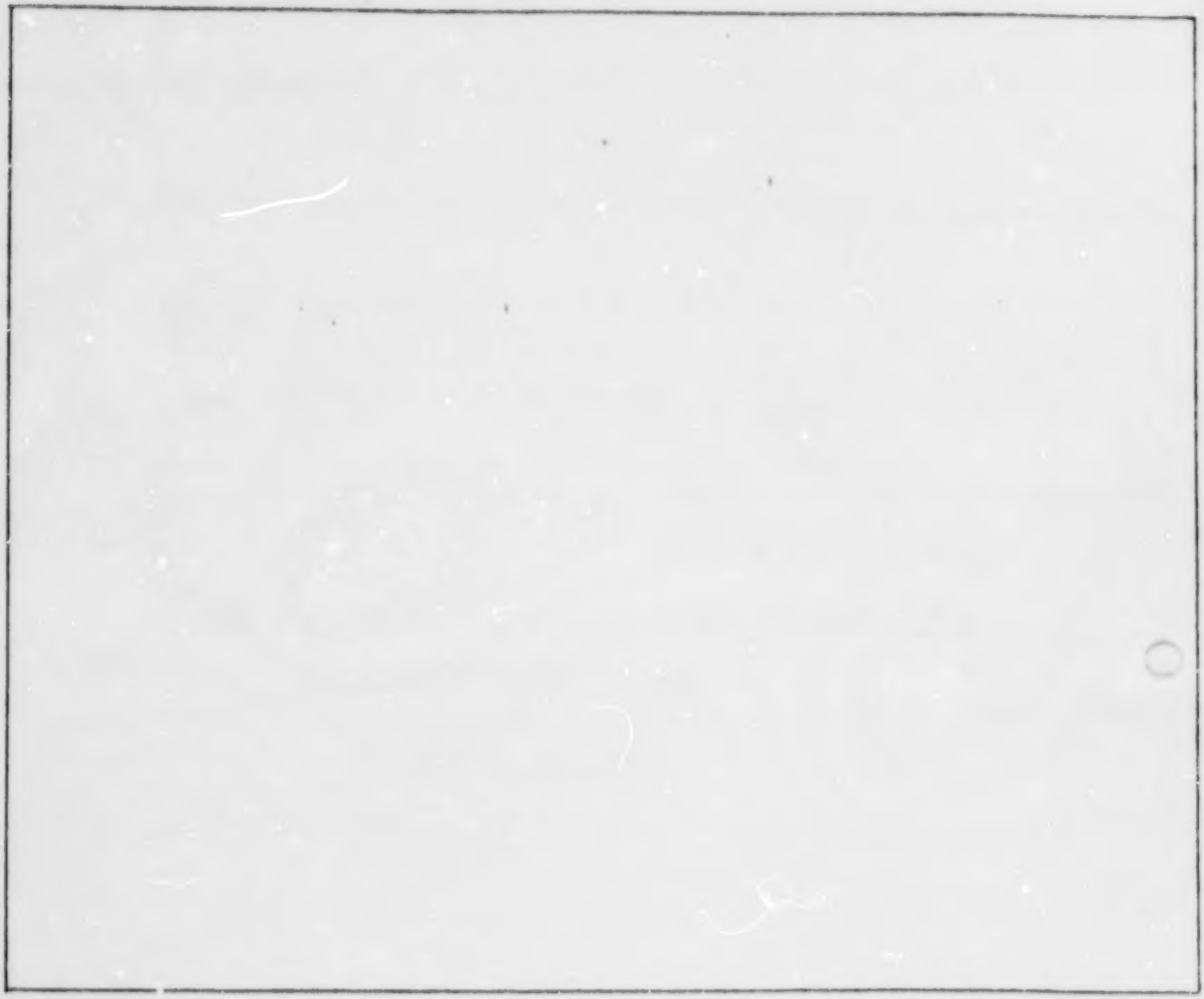
GRILLE D'OBSERVATION I

POUR LE SUJET B

Date: _____

Objet: _____

DIAGRAMME DE LA CLASSE



S : Sujet observé

E : Autre élève

P : Professeur

O : Observateur

Autres objets: _____

_____

_____

_____

_____

: Pupitres ou tables.

SITUATION DE L'OBSERVATION

Période de la journée: _____

Individus présents: _____

1 A Activité(s) prévue(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 A Durée prévue de cette activité: _____

_____

1 B Activité(s) suivie(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 B Durée effective: _____

_____

NOTES: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Code	Comportements
1	Déplacements
2	Activités motrices
3	Se recroqueville sur sa châise
4	Activités étrangères
5	Va voir l'adulte pour un sujet autre que ce qui est demandé
6	Appelle l'adulte pour autre chose que ce qui est demandé
7	Emissions de bruits non-verbaux
8	Emissions de bruits verbaux
9	Entre en contact avec les autres enfants: A: pour la tâche B: pour autre chose
10	Parle seule
11	Fait la tâche demandée
12	Demande une information en fonction de la tâche
13	Demande aux autres enfants de se taire alors qu'elle travaille
14	Agresse physiquement l'adulte
15	Refuse verbalement les consignes de l'adulte.

Explications des comportements de l'enfant.

1. Se promène dans la classe au moment où le sujet devrait faire une tâche.

2. Activités motrices.

3. Se recroqueville sur sa chaîse.

4. Activités étrangères.

5. Va voir l'adulte pour un sujet autre que ce qui est demandé.

6. Appelle l'adulte pour autre chose que ce qui est demandé.

7. Tape sur la table, tape avec son pied, avec un objet sur une surface, et fait du bruit.

8. Imite des bruits d'animaux, chantonne, claque de la langue.

9. Entre en contact avec les autres élèves, soit verbalement (9V) soit physiquement (9P) pour autre chose que la tâche.

10. Parle seule.

11. Fait la tâche demandée.

12. Explications sur la tâche en cours.

13. Insiste auprès d'un autre enfant ou des enfants de se taire alors qu'elle travaille.

14. Agresse physiquement l'adulte: faut qu'elle touche à l'adulte, en le tapant, en le mordant, l'écorchant, pinçant ou en donnant des coups de pieds.

15. Refuse verbalement les consignes de l'adulte: jure, crie, sacre, demande à l'adulte de se retirer.

Code	Description	Comportement du professeur
A	feed-back positif sur la tâche	
B	feed-back négatif sur la tâche	
C	attention positive sur comp. social	
D	attention négative sur comp. social	
E	touche à l'enfant, à ses bras et à ses mains	
F	est près de l'enfant à moins de 2 pieds	
G	se retire de la salle où est l'enfant	
H	se distance de quelques pieds de l'enfant	
I	prend l'enfant dans ses bras, le serre.	

INTERVALLE DE COTATION	COMPORTEMENTS DE L'ENFANT	COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT	COMPORTEMENTS DES COMPAGNONS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

ANNEXE -4-

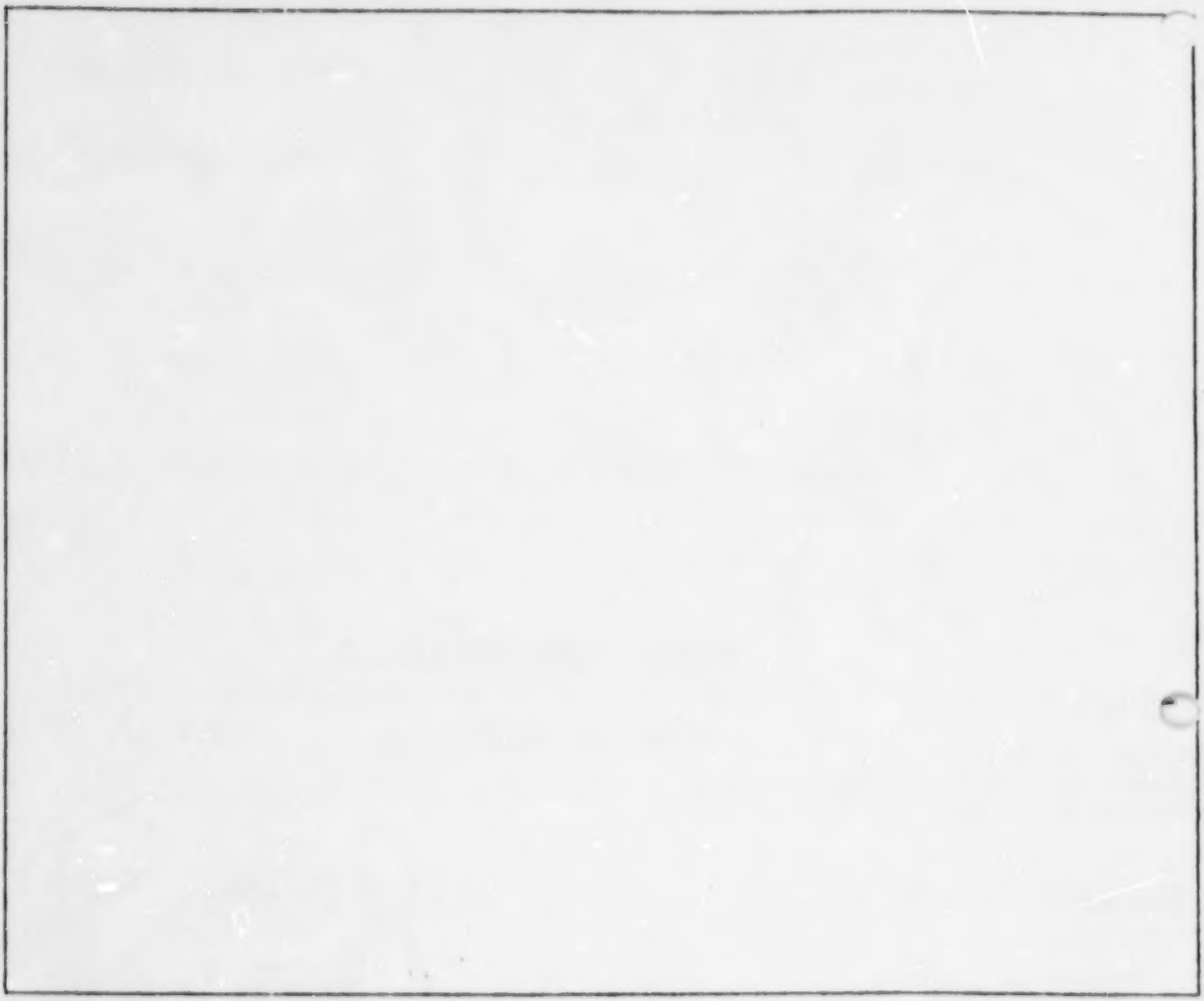
Grilles d'observation pour le sujet C

GRILLE D'OBSERVATION I

POUR LE SUJET C

Date: _____

Objet: _____



S : Sujet observé

E : Autre élève

P : Professeur

O : Observateur

Autres objets: _____

_____

_____

_____

_____

: Pupitres ou tables.

SITUATION DE L'OBSERVATION

Période de la journée: _____

Individus présents: _____

1 A Activité(s) prévue(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 A Durée prévue de cette activité: _____

_____

1 B Activité(s) suivie(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 B Durée effective: _____

_____

NOTES: _____

_____

_____

_____

_____

_____

SITUATION DE L'OBSERVATION

Période de la journée: _____

Individus présents: _____

1 A Activité(s) prévue(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 A Durée prévue de cette activité: _____

_____

1 B Activité(s) suivie(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 B Durée effective: _____

_____

NOTES: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Comportement: Se retirer de la classe sans autorisation de l'enseignant.

Semaine du: _____

Lundi: Nombre de fois: _____

durée de chaque sortie: 1:_____ 2:_____

3:_____ 4:_____ 5:_____

Mardi: Nombre de fois:_____

durée de chaque sortie: 1:_____ 2:_____

3:_____ 4:_____ 5:_____

Mercredi: Nombre de fois:_____

durée de chaque sortie: 1:_____ 2:_____

3:_____ 4:_____ 5:_____

Jeudi: Nombre de fois:_____

durée de chaque sortie: 1:_____ 2:_____

3:_____ 4:_____ 5:_____

Vendredi: Nombre de fois:_____

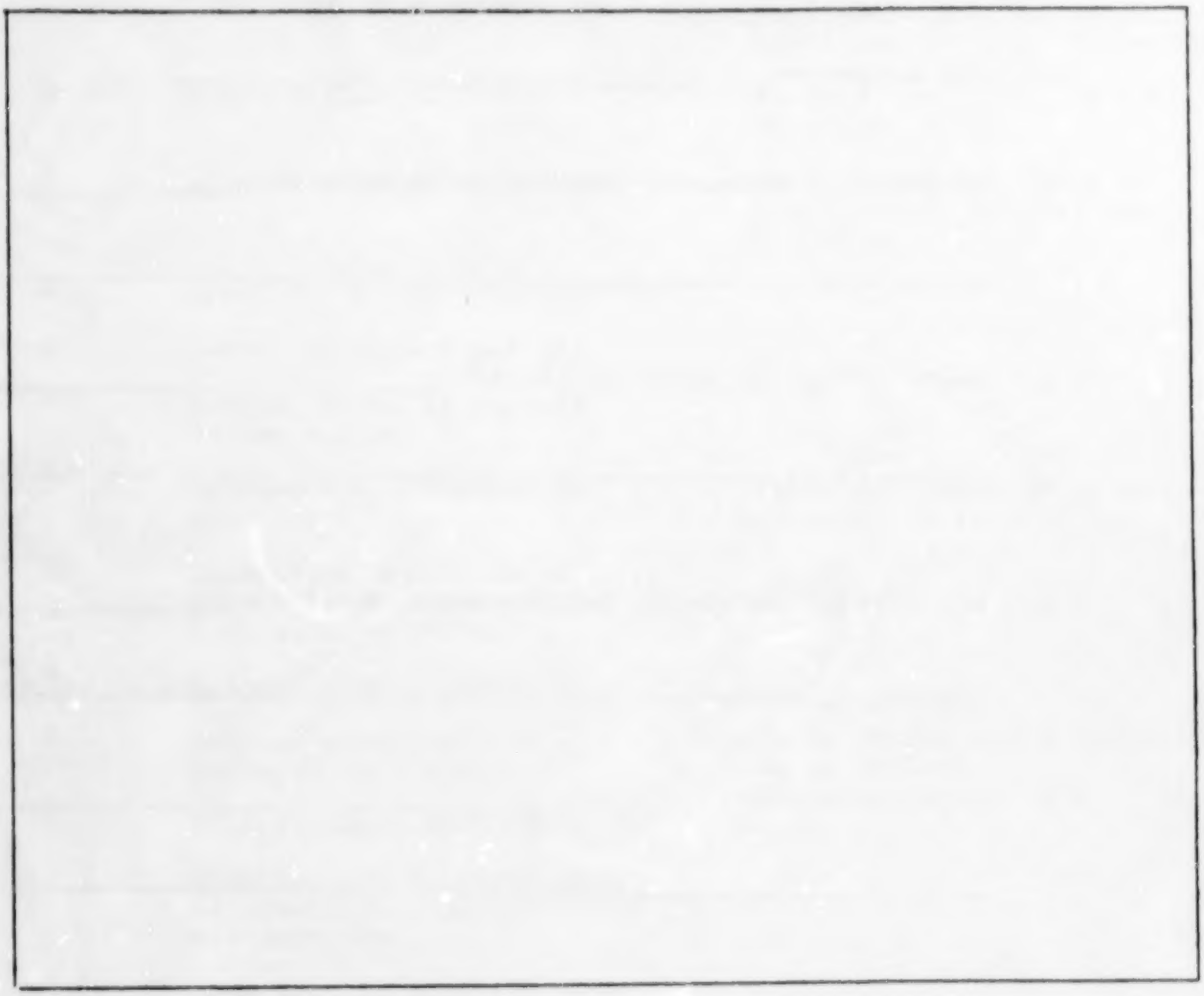
durée de chaque sortie: 1:_____ 2:_____

3:_____ 4:_____ 5:_____

Comportement: Se retirer de la classe sans autorisation de l'enseignant

Date:	Evènement précédant le comportement	Evènement suivant le comportement

DIAGRAMME DE LA CLASSE



S : Sujet observé

E : Autre élève

P : Professeur

O : Observateur

Autres objets: _____

_____

_____

_____

_____

: Pupitres ou tables.

SITUATION DE L'OBSERVATION

Période de la journée: _____

Individus présents: _____

1 A Activité(s) prévue(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 A Durée prévue de cette activité: _____

_____

1 B Activité(s) suivie(s) pour le sujet observé: _____

_____

2 B Durée effective: _____

_____

NOTES: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Code	Comportement	Explications
1	Déplacements	Se déplace, se promène dans la classe, pour un autre motif que la tâche demandée
2	Auto-mutilation	Se mord, se pince, se tape, se cogne, etc...
3	Agresse physiquement l'adulte	Mord, donne des coups de pieds, ou de poings, tape l'adulte
4	Crie	
5	Jette ses objets par terre	
6	Secoue, ferme le couvert de son bureau	
7	Agresse son compagnon de classe	Donne des coups de poings, le tape, le mord
8	Intervient auprès de son compagnon de classe et le retire de sa tâche	
9	Discute avec l'adulte	
10	Refuse verbalement la présence de l'adulte	Jure, sacre, dit à l'adulte de se retirer
11	Fait la tâche demandée	
12	Joue avec du matériel dans la classe lors qu'une tâche est demandée	
13	Joue avec du matériel dans la classe pendant des temps libres	
14	Sort de la classe dans une situation de crise, ou elle refuse de reprendre contact avec le professeur	

Code	Description	Comportement du professeur
A	feed-back positif sur la tâche	
B	feed-back négatif sur la tâche	
C	attention positive sur comp. social	
D	attention négatif sur comp. social	
E	touche à l'enfant, à ses bras et à ses mains	
F	est près de l'enfant à moins de 2 pieds	
G	se retire de la salle où est l'enfant	
H	se distance de quelques pieds de l'enfant	
I	prend l'enfant dans ses bras, le serre	
J	doit arrêter l'enfant soit par un bras, ou les deux bras	
K	doit tenir l'enfant par les deux bras dans une situation de crise	

INTERVALLE DE COTATION	COMPORTEMENTS DE L'ENFANT	COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT	COMPORTEMENTS DES COMPAGNONS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

ANNEXE -5-

Grille d'observation pour tous les sujets

Grille d'observation

Contacts avec le réel

Déplacements

01 cherche un objet au hasard
02 cherche un objet de façon dirigée
03 va à un endroit pour un but quelconque (non relié à une personne)
04 va vers la source d'un bruit
05 va vers un adulte qui parle
06 va vers un enfant qui parle
07 cherche un adulte particulier sans indice sonsore
08 cherche un enfant particulier sans indice sonsore

Contacts avec les objets

11 exploration active d'un objet
12 mets dans la bouche
13 secoue
14 frappe contre quelque chose
15 tient dans la main sans autre action
16 touche avec les mains
17 jète au hasard
18 jète vers une personne
19 utilise à faire une tâche suggérée par une autre personne
20 utilise à faire une tâche autonome

Activité générales

31 mouvements stéréotypés répétés
32 activité dirigée suggérée par une autre personne
33 activité dirigée autonome
34 écoute sons
35 joue avec un autre enfant
36 joue avec un adulte
37 parle à un adulte
38 parle à un enfant
39 écoute une personne qui parle sans interaction (sans répondre)